

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Kandidat 226: Sigrid Eline Johansen

Motivasjon for lesing i møte med bildeboka – Læreres erfaring og mening på mellomtrinnet

Dato: 15. mai 2023

Totalt antall sider: 74

Sammendrag

Tema som er valgt i forbindelse med denne masteroppgaven er motivasjon for lesing på mellomtrinnet. Når elevene beveger seg fra småtrinnet til mellomtrinnet, går de inn i den andre leseopplæringen. Her skal elevene ikke lengre lære å lese, de skal lese for å lære. I den sammenheng blir elevene presentert for mange ulike og utfordrende tekster. Dette er en krevende overgang for elevene, som ofte fører til en stagnering i leseutviklingen. Motivasjon for lesing er en avgjørende faktor for elevenes leseferdigheter, og forskning viser at bildebøker kan være et godt alternativ for å stimulere elevenes motivasjon for lesing. Denne studien har derfor som formål å undersøke hvordan bildebøker påvirker motivasjon for lesing på mellomtrinnet. Problemstillingen i studien er: *Hvilke erfaringer og meninger har lærere på mellomtrinnet om bildebokens potensiale til å påvirke elevenes motivasjon for lesing?* Metoden som er benyttet for å samle inn data er kvalitativt intervju, hvor to av informantene hadde erfaring med bildeboken i undervisningssammenheng, og to av informantene kun benyttet bildebøker som lesestoff for elevene.

I studien kom det frem at lærerne som ikke benyttet seg av bildebøker i undervisningssammenheng hadde stor tro på at bildebøker kunne skape motivasjon for lesing. De to lærerne som benyttet seg av bildeboken i undervisningen hadde derimot litt ulike meninger om dette potensiale. Selv om de begge mente at bildeboken kunne være med å øke motivasjon for lesing hos elevene, hadde de litt ulike innvendinger for hvilke elever dette gjaldt, og hvordan denne motivasjonen påvirket elevene. Det kom likevel tydelig frem at bildeboken var en stor ressurs som ble hyppig brukt i undervisningen deres, og at dette var undervisning som elevene viste stort engasjement for.

Undersøkelsen min antyder at bildeboken kan være en viktig kilde til motivasjon for lesing hos elevene på mellomtrinnet, siden bildeboken legger til rette for inkluderende og varierende undervisning, som gir elevene mestringsfølelse og positive møter med tekst.

Abstract

In regard to this master thesis, the theme I've chosen to write about is motivation for reading in middle school. When pupils move from elementary to middle school, they enter the second reading instruction. Here, pupils will no longer learn to read, they will read to learn. In this context, pupils are presented with many different and challenging text. This is a demanding transition for the pupils, which often leads to stagnation in reading development. Motivation for reading is a decisive factor for pupils' reading skills, and research shows that picturebooks can be a good alternative to stimulate pupils' motivation for reading. The purpose of this study is therefore to investigate how picturebooks affect motivation for reading in middle school. The problem in the study is: What experiences and opinions do teachers in middle school have about the picturebooks potential to influence pupils' motivation for reading? The method used to collect data is a qualitative interview, where two of the informants had experience with the picturebook in a teaching context, and two of the informants only used picturebooks as reading material for the pupils.

In the study, it emerged that the teachers whom did not use picturebooks in teaching had a strong belief that picturebooks could create motivation for reading. The two teachers who used the picturebook in their teaching, on the other hand, had slightly different opinions about this potential. Although they both believed that the picturebook could help increase motivation for reading among pupils, they had a slightly different objection to which pupils this applied to, and how this motivation affected the pupils. It was nevertheless clear that the picturebook was a great resource that was frequently used in their teaching, and that this was teaching that the pupils showed great commitment to.

My research suggests that the picturebook can be an important source of motivation for reading among pupils in middle school, since the picturebook facilitates inclusive and varied teaching, that gives pupils the feeling of mastery and positive encounters with text.

Forord

Det oppleves surrealistisk å sitte og skrive forord til masteroppgaven, som plutselig er ferdig. De fem årene som student har vart i en evighet, men samtidig gått så fort. Under grunnskolelærerutdanningen har jeg lært ufattelig mye, ikke minst om meg selv. Jeg ser frem til å legge vekk pensumbøkene, og trå inn i yrket som lærer for fullt.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder, Kathrine Fosshei, som har trodd på meg og gitt meg oppmuntrende ord gjennom hele skriveprosessen, samt hjulpet meg på riktig spor når skrivesperren har meldt sin ankomst ved flere anledninger. Jeg vil også rette en spesiell takk til min samboer, Ole Andreas Botnevik, som har holdt ut alle disse årene, med våre to små barn kombinert med alt som følger med studenttilværelsen. Uten hans støtte og hjelp underveis ville det ikke vært mulig for meg å gjennomføre dette studie, og uten han ville jeg heller aldri turt å prøve. Er det en ting dette masterstudiet har lært meg, så er det å ha troen på meg selv. Jeg ønsker også å si takk til venner og familie, for støtte og tålmodighet gjennom mange krevende tider. Til slutt vil jeg også uttrykke takknemlighet til informantene som stilte opp, og gjorde det mulig for meg å utføre min studie.

Sigrud Eline Johansen

Lofoten, mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	1
1.2 Problemstilling og formål	3
2.0 Tidligere forskning på feltet	5
2.1 Kontrapunktiske bildebøker for å stimulere motivasjon for lesing	5
2.2 Concept-Oriented Reading Instruction	6
2.3 PISA- og PIRLS-undersøkelsene fra 2000 til 2018.....	6
3.0 Teori	7
3.1 Historie – leseformelens utvikling.....	7
3.2 Leseferdigheter	7
3.3 Den andre leseopplæringen	9
3.4 Hva er motivasjon?	10
3.5 Lesemotivasjon og tre viktige elementer som påvirker den.....	10
3.6 Litteraturens potensiale – med særlig blick på bildeboken.....	13
3.7 Litterære møter i et fellesskap	16
4.0 Metode	18
4.1 Forskningsdesign og metode	18
4.2 Valg av metode	18
4.3 Vitenskapelig tilnæringsmåte	20
4.3.1 Fenomenologisk tilnærming.....	20
4.4 Strategisk utvalg	21
4.5 Datainnsamling	22
4.6 Transkribering	23
4.7 Analyseprosess	23

4.8 Kvalitet i studien.....	24
4.9 Forskningsetikk	26
5.0 Presentasjon av funn og drøfting	28
5.1 Presentasjon av informantene.....	28
5.2 Bildeboken - en lite utnyttet ressurs i norske klasserom.....	29
5.3 Beate og Theas arbeider med bildebøker	34
5.4 Hvilke lesere har utbytte av bildeboken?	39
5.5 Kan bildeboken motvirke «the fourth grade slump»?.....	43
5.6 Informantenes arbeid for å styrke elevenes lesemotivasjon.....	48
6.0 Avsluttende kommentar	55
6.1 Begrensinger i studien og forslag til videre forskning.....	56
Litteraturliste.....	57
Vedlegg 1.....	61
Vedlegg 2.....	63
Vedlegg 3.....	67

1.0 Innledning

Innledningsvis vil jeg presentere bakgrunn for min studie, som kort fortalt tar for seg bildebokens potensiale til å påvirke elevenes motivasjon for lesing på mellomtrinnet. Gjennom kvalitative intervju med fire ulike lærere er oppgavens mål å få mer kunnskap om hvordan og hvorfor bildeboken egner seg som litteratur på mellomtrinnet. Innledningsvis i oppgaven kommer det frem hvorfor jeg har valgt å fordype meg i det tema jeg har valgt, og hvorfor jeg mener at dette er viktig. Styringsdokumenter vil legges til grunn, og forskning, teori og debattinnlegg vil underbygge problemstillingens kjerne. Innføringen og presentasjonen av problemstillingen vil gi et overblikk og grunnlag for min studie.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I den overordnede delen av læreplanverket presenteres leseferdigheter som én av fem grunnleggende ferdigheter. Det betyr at skolen er pliktig å støtte og tilrettelegge for elevenes lesing gjennom hele skolegangen, ikke bare i norskfaget, men i alle fag der lesing inngår i undervisningen. Hovedansvaret for leseopplæringen ligger likevel på norskfaget, som har egne læreplanmål som dreier seg om dette. Å kunne lese er ikke bare ansett som en grunnleggende ferdighet i skolegangen, det er også en nødvendig ferdighet for å kunne delta i videre utdanning, yrkesliv og samfunnet generelt. Formålet med leseopplæringen i skolen er å gi elevene forutsetninger til å delta i samfunnet og mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For å forstå hva lesing innebærer kan vi bryte det ned og se på leseformelen: avkodning x forståelse x motivasjon = lesing (Høigård, 2013, s. 314). Hver av faktorene i leseformelen er nødvendig for at et barn skal mestre kunsten å lese. I denne oppgaven skal jeg ta for meg en av faktorene, nemlig motivasjon, og undersøke hvordan bildebøker kan påvirke motivasjon for lesing på mellomtrinnet. Motivasjon er ikke noe man kan lære, det er noe som kommer innenfra, et genuint ønske eller mål om å oppnå noe. Som en del av leseopplæringen er det lærernes jobb å stimulere elevenes motivasjon, slik at de har forutsetningene de trenger for å få utbytte av leseopplæringen. Gjennom observasjon og tilstedeværelse kan læreren tolke elevenes atferd, kroppsspråk og engasjement, og danne seg et inntrykk av elevenes motivasjon for lesing og hvordan de kan støtte og styrke den.

Jeg har valgt å fordype meg i tema *motivasjon for lesing på mellomtrinnet*, siden jeg personlig finner dette veldig interessant, men også svært viktig. Gode leseferdigheter er en avgjørende faktor for det videre livet, og skal vi oppnå høy lesekompetanse er vi avhengig av motivasjon

for lesing. PISA-undersøkelsen fra 2018 viser at én av fem norske 15-åringer har leseferdigheter på et nivå som ligger under det som anses som den kritiske grensen (Jensen, Frønes, Kjærnsli, Roe, 2020, s. 30-31). En utenlandsk følgestudie av PISA som inkluderer Danmark, viser at mennesker med leseferdigheter under den kritiske grensen kan oppleve det problematisk å ta videre utdanning og delta i arbeidslivet (Piacentini, & Pacileo, 2019, s. 3). Disse resultatene viser at det er store sosiale forskjeller og forutsetninger blant de sterke og svake leserne. Norske forskere mener det er grunn til å tro at det er slik i Norge også (Jensen, Frønes, Kjærnsli, Roe, 2020, s. 31).

Samtidig har det utviklet seg en samfunnsoppfatning om at barn og unge leser mindre i dag enn det de gjorde før. Det argumenteres for at voksne må ta ansvar og spre leseglede blant barn og ungdom rundt seg som et bidrag for å utjevne de sosiale forskjellene som oppstår i samfunnet knyttet til leseferdigheter (Austlid, 2021). Det argumenteres også for at skolen må ta enda mer ansvar for elevenes motivasjon for lesing, siden skolen skal jobbe mot å gi alle barn like muligheter (Rongved, 2021). Når elevene går fra småtrinnet til mellomtrinnet, går de inn i en overgang fra den første leseopplæringen til den andre leseopplæringen, som jeg vil utdype mer i teorikapittelet. På mellomtrinnet, altså fra 5. klasse, skal de ikke lenger *lære å lese*, de skal *lese for å lære*. Denne overgangen er stor og utfordrende, og fører til at mange elever faller fra eller føler seg mislykket (Andreassen, 2007, s. 279). Når elevene opplever seg mislykket som lesere kan dette påvirke mestringsforventningene deres til lesing (Bråten, 2007 s. 73-74). Lave mestringsforventninger kan videre påvirke den indre motivasjonen for lesing i negativ retning (Bandura, 1997, s. 3).

Åse Marie Ommundsen (2021) har sett på bildebokens potensiale til å stimulere lesemotivasjon hos elevene. Hun tok for seg den kontrapunktiske bildeboka *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013) i samarbeid med en lærer på 3. trinn, og gjennomførte et flere uker langt prosjekt for å undersøke elevenes lesemotivasjon før og etter undervisningen. Resultatene fra forskningen viste at elevene hadde økt motivasjon for lesing, bedre tolkningsferdigheter og et mer positivt syn på bøker etter prosjektet. I bildebøker består teksten av en kombinasjon mellom verbaltekst og bilde, som er sammen om å skape en helhetlig tekst (Ommundsen, 2018, s. 151). Dynamikken mellom verbaltekst og bilde skaper store åpninger i teksten som leseren selv må fylle inn for at teksten skal gi mening (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2). Leseren blir på denne måten dratt inn i hendelsesforløpet, som aktiv medskaper i narrativen (Eco, 1994, s. 16-17). Samtidig som forskning viser at bildebøker kan være et godt alternativ til å skape motivasjon for lesing, påpekes det av Ommundsen (2021, s. 99) at bildebøker er en

svært lite utnyttet ressurs i norske klasserom. Jeg synes bildebokens evner til å skape motivasjon for lesing er spennende, samtidig som jeg reagerer på uttalelsene om at det er en lite utnyttet ressurs i skolen. På grunn av dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i bildeboken som medium i min masteravhandling.

1.2 Problemstilling og formål

På bakgrunn av dette, og med et ønske om å styrke fokus på bildebokens potensial og bidra til å belyse lesemotivasjon i møte med bildebøker også for eldre elever, har jeg valgt å formulere problemstillingen min slik: *Hvilke erfaringer og meninger har lærere på mellomtrinnet om bildebokens potensiale til å påvirke elevenes motivasjon for lesing?*

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hva lærere på mellomtrinnet mener om bildebokens potensiale til å påvirke elevenes motivasjon for lesing, og hvilke erfaringer de eventuelt har gjort seg med bildeboken i en didaktisk sammenheng, som vil si i en undervisningssammenheng. En slik undersøkelse kan gi meg informasjon om hvorvidt bildeboken kan ha en positiv effekt på den vanskelige overgangen mellom den første og den andre leseopplæringen (Andreassen, 2007, s. 279-280). Dette skal jeg gjøre ved å intervju fire lærere ved ulike skoler. Datamaterialet fra intervjuene som samles inn sier noe om de faktiske forholdene som utspiller seg i skolen, og kan hjelpe oss å forstå mer om bildebokens egnethet og rolle i leseopplæringen for barn på mellomtrinnet. I mitt utvalg av informanter har jeg to lærere som har benyttet seg av bildebøker i en didaktisk sammenheng, og to lærere som ikke har gjort det. Ved å innhente informasjon fra mennesker med ulike erfaringer får jeg et mer nyansert bilde av de faktiske forholdene, og vil med det kunne få et bredere og mer pålitelig avtrykk av praksisfeltet.

I min forskning ønsker jeg også å finne ut mer om hvorfor noen lærere velger å benytte seg av bildeboken i undervisning, mens andre ikke gjør det. Hensikten med dette er å avdekke synspunkt hos lærere og forhold i skolen, i tillegg til å undersøke om dette påvirker lærernes praksis. Min erfaring tilsier at det er få lærere på mellomtrinnet som benytter seg av bildeboken i undervisningssammenheng. Jeg har vært i kontakt med om lag 45 mellomtrinns lærere ved seks ulike skoler i forbindelse med denne oppgaven. Av alle disse var det to norsklærere som hadde benyttet seg av bildebøker i undervisningssammenheng. Til tross for dette oppfattet jeg at mange lærere hadde meninger og erfaringer som tilsa at bildeboken hadde positiv effekt for elevenes engasjement i forbindelse med lesing.

Bildeboken hadde likevel en passiv rolle i klasserommene hos de fleste lærerne, og ble kun brukt som lesestoff for elevene.

2.0 Tidligere forskning på feltet

I dette kapittelet skal jeg presentere relevant forskning innenfor feltet. Forskning som er relevant for meg er forskning som handler om lesemotivasjon og bildebøker, siden det er dette forholdet min studie skal undersøke. Jeg har ikke klart å finne forskning som faktisk tester ut bildebokens potensiale for å påvirke lesemotivasjon hos elever på mellomtrinnet, og det nærmeste jeg kommer dette er Åse Marie Ommundsens «Cognitively challenging picturebooks and the pleasures of reading: explorative learning from picturebooks in the classroom» (2021). Ut over dette har jeg funnet noen andre forskningsartikler jeg mener er relevant mot min oppgave, siden de undersøker ulike forhold knyttet til motivasjon for lesing. På bakgrunn av dette vil Ommundsens forskningsartikkel presenteres mer i dybden, mens annen relevant forskning får en kortere presentasjon. Hensikten med dette kapittelet er å orientere seg i forskningsfeltet og få et innblikk i den relevante forskningen som er gjort tidligere.

2.1 Kontrapunktiske bildebøker for å stimulere motivasjon for lesing

Åse Marie Ommundsen publiserte i 2021 forskningsartikkelen «Cognitively challenging picturebooks and the pleasures of reading». I denne artikkelen undersøkte hun potensialet til utfordrende bildebøker i leseopplæringen. Sammen med en lærer som underviste på 3. trinn ble det utført et tre uker langt prosjekt som hadde til hensikt å styrke elevenes motivasjon for lesing ved arbeid i kontrapunktiske bildebøker. Klassen som ble forsket på besto av elleve jenter og tretten gutter, til sammen 24 elever, hvor en av elevene i klassen hadde utfordringer knyttet til lesing. I dette prosjektet tok læreren for seg bildeboken *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013), en kontrapunktisk bildebok hvor ord og bilde sier det motsatte, og arbeidet med den i en arbeidsmetode kalt «shared picturebook reading» (Reese, 2015). For å stimulere elevenes forforståelse av boken, og koble elevene på, hadde læreren tatt med seg en død orm i klasserommet, som elevene fikk se og ta på. Gjennom hele prosjektet viste elevene høy interesse og stort engasjement. Som siste steg i prosjektet gjorde elevene et etterarbeid fra boken, hvor de skulle tegne. I dette arbeidet kom det frem hvordan elevene hadde avslørt Gorms store hemmelighet. Eleven som hadde utfordringer knyttet til lesing hadde i dette arbeidet på eget initiativ tegnet og skrevet spørsmål med svaralternativer til hva det var Gorm skjulte. Dette var en elev som sjelden viste vilje til å produsere verbaltekst, og som hadde lite interesse for bøker. Da han fikk gode tilbakemeldinger fra klassekameratene sine ble han stolt, og selvbildet og mestringsforventningene hans hadde positiv utvikling.

Funnene fra arbeidet med *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013) var svært positive. Ved å utføre intervju med elevene både før og etter det tre uker lange prosjektet, kunne læreren måle elevenes motivasjon for lesing, og konkludere med at elevenes motivasjon hadde økt etter prosjektet. Elevene hadde også en mer positiv holdning til å lese bøker, i tillegg til at elevenes mestringsforventninger og evner til å tolke hadde blitt påvirket positivt av arbeidet med den kontrapunktiske bildeboken.

2.2 Concept-Oriented Reading Instruction

John T. Guthrie, Allan Wigfield og Kathleen C. Perencevich (2004, s. ix) utviklet gjennom 90-tallet en leseopplæringsmetode kalt Concept-Oriented Reading Instruction (CORI), som vi kan oversette til konseptorientert leseundervisning. Målet med CORI-programmet var å fremme leseengasjement og leseforståelse hos elever i småtrinnet. Metoden består av en kombinasjon mellom kunnskap om innhold, lesestrategier og støtte for å utvikle elevens indre motivasjon for lesing. Det var sammenhengen mellom lesing og motivasjon som var utgangspunktet for metoden, så lesemotivasjon har en sentral plass i forskningens formål. CORI-programmet ble testet ut gjennom fem år i 3. og 4. trinn ved fire ulike skoler, og resultatene var gode. Forskerne sier innledningsvis at de mener engasjement i lesing er en avgjørende faktor for å skape langvarig motivasjon for lesing. I forbindelse med denne forskningen belyser Allan Wigfield og Stephan Tonks, som begge var medvirkende, tre elementer som har særlig betydning for utvikling av lesemotivasjon. Disse tre elementene vil jeg komme tilbake til i oppgavens teorikapittel.

2.3 PISA- og PIRLS-undersøkelsene fra 2000 til 2018

Fredrik Jensen, Tove Stjern Frønes, Marit Kjærnsli og Astrid Roe (2020, s. 35-40) har forsket på resultatene av PISA- og PIRLS-undersøkelsene fra 2000 til 2018. Disse undersøkelsene er utviklet for å måle leseferdighetene til elevene, og benyttes på nasjonalt nivå i flere land. I forskningen undersøker de hvordan norske elever ligger an i forhold til elever i andre land, og hvordan resultatene i Norge har utviklet seg gjennom årene. Resultatene ses i lys av de store endringene som har skjedd i tekstsamfunnet i løpet av perioden, og forskerne betegner det som bemerkelsesverdig at norske elever presterer på et stabilt, høyt nivå gjennom denne perioden. Resultatene fra Norge er likevel lavere enn forventet, gitt at velferdsstaten Norge har variabelen sosial bakgrunn i sin favør. En interessant detalj som blir tatt opp er at elevenes engasjement i lesing er den variabelen som samsvarer mest med leseprestasjonene til elevene. Dette mener jeg styrker motivasjonens plass i leseformelen, noe jeg vil komme mer inn på i oppgavens drøftingsdel.

3.0 Teori

I dette kapittelet presenteres teori som er relevant for min oppgave. Motivasjon for lesing og bildebokens potensiale står sentralt i min studie, derfor vil jeg gå særlig i dybden av disse temaene. Ut over dette vil teori som anses relevant i forhold til min studie bli presentert. Hensikten med teorikapittelet er å lage et teoretisk bakteppe for oppgaven. Funnene som er gjort i forbindelse med datainnsamlingen vil drøftes opp mot teorikapittelet og ta utgangspunkt i det.

3.1 Historie – leseformelens utvikling

Leseformelen slik vi kjenner den i dag består av tre faktorer, avkoding x forståelse x motivasjon = lesing. Slik har det ikke alltid vært. I 1991 forklarte Anne-Lise Rygvold (s. 23) i *Innføring i spesialpedagogikk* lesing som avkoding og forståelse. Motivasjonsbegrepet nevnes så vidt, men ikke i direkte forbindelse med lesing. Det er en faktor som påpekes i sammenheng med hjemmemiljøets interesser for skolen, og hvordan den på et generelt nivå påvirker elevens læring og utvikling (1991, s. 23-24). Noen år senere, i 1993, kom det ut en ny og revidert utgave av boken, og her skrev Rygvold (1993, s. 25) om leseformelen som avkoding x forståelse x motivasjon = lesing. Hun argumenterte da for hvorfor motivasjon er en nødvendig faktor for lesing, og forklarte hvordan den påvirker evnen til å lese. Motivasjon handler om interesse for det man leser, og Rygvold (1993, s. 27) påpekte den gang at valg av lesestoff er viktig for å opprettholde og styrke motivasjon for lesing. Anne Høigård (2013, s. 313-314) forklarer lesing som avkoding x forståelse, og at det er disse tekniske ferdighetene som skal til for at et barn rent praktisk skal lære å lese. Hun legger likevel til motivasjon i leseformelen, og påpeker at et barn ikke kommer til å bli en leser uten den indre drivkraften. Leseformelens utvikling er en påminnelse om at motivasjon er en faktor som ikke alltid har vært anerkjent i leseopplæringen. I dag er motivasjon et viktig element i opplæringen, ikke bare for lesing, men generelt i skolen. På tross av det ser vi fremdeles at mange barn og unge ligger på et kritisk lavt nivå i lesing, som jeg presiserte i innledningen. Dette forteller oss at vi fremdeles har en jobb å gjøre for å styrke leseopplæringen i den norske skolen, og jeg ønsker å bidra med det, ved å utforske mer rundt lesemotivasjon.

3.2 Leseferdigheter

Leseferdigheter nevnes innledningsvis i oppgaven som en nødvendig ferdighet for videre utdanning og yrkesliv, dessuten er det også vesentlig for hverdagen. Vi blir hele tiden konfrontert som lesere med meldinger, brev, reklame, veiskilt, regninger og mye mer. For å mestre ulike tekster kreves det bred og variert kompetanse i lesing. Funksjonelle

leseferdigheter er et begrep som brukes om en person som har tilstrekkelig leseferdigheter til å mestre de tekstene hen står ovenfor i ulike situasjoner i sitt liv, i tillegg til å være i stand til å bruke ferdighetene til å utvikle seg selv i samfunnet (Kulbrandstad, 2022, s. 63).

Ulike elever lærer og tilegner seg kunnskap og ferdigheter på ulike måter. Ifølge den omdiskuterte Dunn-modellen, som i en grunnbok om læringsstiler presenteres og omtales av Rita Dunn og Shirley Griggs, har hvert individ ulike preferanseområder innenfor miljømessige, følelsesmessige, sosiologiske, fysiologiske og psykologiske elementer, som påvirker deres evne til å lære. Innenfor det fysiologiske elementet finner vi faktorer som hvilken tid på døgnet individet lærer best, individets behov for mat og drikke, fysisk bevegelse og hvilken persepsjonspreferanse individet har. Persepsjonspreferanse handler om hvilken stimulus individet foretrekker og har best læringsutbytte gjennom, auditiv, visuell, taktil eller kinestetisk stimuli (Dunn & Griggs, 2004, s. 21-22). Individ som foretrekker den visuelle læringsstilen lærer best og mest effektivt gjennom synet, ved å se på gjenstander, bilder, diagram og liknende. Den auditive læringsstilen er for de som tar i bruk hørselen, og lærer best ved å lytte. Taktil og kinestetisk læringsstil handler om berøring, og mennesker som foretrekker denne læringsstilen lærer best ved å kjenne og ta på ting (Dunn & Griggs, 2004, s. 24-25). Dunn-modellens preferanseområder er relevant for min oppgave, siden en av informantene mine har mye fokus på elevenes modale preferanser. Ut over dette kommer jeg ikke til å utdype denne læringsstilmodellen ytterligere, siden den ikke er av direkte relevans for min studie. Modalitet betyr måte, og representerer i denne oppgaven elementer med ulike uttrykksmåter som benyttes i sammensatt tekst, som for eksempel verbaltekst, bilde, lyd eller tekstur. En sammensatt tekst er det samme som en multimodal tekst, et annet begrep som også benyttes i denne oppgaven (Løvland, 2007, s. 20-21).

Rune Andreassen er en av dem som har engasjert seg og rettet et kritisk blikk mot Dunn-modellen og den læringsstilstyrte arbeidsmetoden. Han er kritisk til forsøket på å tilrettelegge læringen på en slik måte at elevene kun skal arbeide etter sin prefererte læringsstil, og mener at elevene trenger variert opplæring, ikke bare tilrettelagt opplæring. Andreassen hevder at «elevene trenger rike erfaringer med flere ulike læringselementer og ikke bare det som har umiddelbar appell» (Andreassen, 2006, s. 28). Han mener også at overdreven vekt på elevenes læringsstiler ikke er forenelig med leseopplæringen, siden «lesing etter det alfabetiske prinsipp innebærer å koble visuelle og auditive (fonologiske) komponenter.» (Andreassen, 2005). Dersom en elev med visuell preferanse i 1. og 2. trinn ikke skal arbeide auditivt, risikerer den å miste en nødvendig del av opplæringen for å utvikle sin lese- og

skrivekompetanse. Elevene trenger varierte arbeidsmetoder og ulike erfaringer, slik at de kan få en variert opplæring som forbereder dem til å takle ulike situasjoner som vil oppstå i livet (Andreassen, 2005).

3.3 Den andre leseopplæringen

Når elevene beveger seg fra småtrinnet til mellomtrinnet går de over i en ny fase av leseopplæringen, og denne fasen omtales ofte som den andre leseopplæringen. Her skal elevene utvikle sine leseferdigheter, og lære mer om hvordan de leser ulike tekster (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 11). På skolen skal elevene tilegne seg kunnskap, og de må derfor lære å trekke informasjon, innsikt og opplevelser ut av tekstene de leser (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 17-18). Som nevnt innledningsvis i oppgaven er dette en overgang som viser seg å være krevende for elevene, som skal lære, og til en viss grad mestre, mange ulike kompliserte tekster.

Fra USA har vi uttrykket «the fourth grade slump», som handler om en stagnering i leseutvikling knyttet til overgangen fra den første til den andre leseopplæringen. Dette kommer av at den krevende overgangen gjør at elevene hyppigere føler seg mislykket, og dermed faller av (Andreassen, 2007, s. 279). En mulig årsak til dette kan ifølge Jeanne Chall og Vicki Jacobs (2003) være dårlig leseflyt og lave avkodingsferdigheter, som følger elevene fra tidlig i småskolen. De mener at dårlig leseflyt fører til at barna leser mindre og unngår vanskelig lesestoff, hvilket vil stagnere deres leseutvikling. E. D. Hirsch (2003, s. 12) mener at når store deler av tankekraften går til å sette lydene sammen til ord, oppstår det dårlig leseflyt. Dette resulterer i at leseren bruker mye av sin konsentrasjon til den tekniske biten av leseprosessen, og dermed ikke får med seg selve innholdet i teksten. For at et barn skal oppnå god leseflyt kreves det mengdetrening (Hirsch, 2003, s. 12), dermed blir motivasjon en viktig faktor, siden vi trenger motivasjon for å ta fatt på lesingen (Bråten, 2007, s. 73).

Leseferdighetene til elevene blir satt på prøve i overgangen, dette gjelder både de sterke og svake leserne, men de svakere leserne er spesielt utsatt (Chall & Jacobs, 2003; Hirsch, 2003, s. 10). Dårlige leseopplevelser fører til lavere mestringsforventninger, som igjen påvirker lesemotivasjonen i negativ retning. Positive leseopplevelser og tilrettelegging for mestring knyttet til lesing vil kunne styrke lesemotivasjonen, og gi elevene bedre forutsetninger i leseopplæringen (Bråten, 2007, s. 73-74).

Et viktig grep for å gi elevene positive leseopplevelser og mestring knyttet til lesing, er å lære dem ulike lesestrategier som skal hjelpe dem i leseprosessen. Lesestrategier kan betrakte som

en vesentlig del av den andre leseopplæringen. Når lesing skal brukes som et verktøy for å lære, er det viktig at elevene lærer ulike lesestrategier slik at de har forutsetning til å arbeide med ulike typer tekst. Uten lesestrategier vil det bli vanskeligere for elevene å hente ut informasjon fra tekst, lese gjennom store mengder tekst og huske det de leser (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 6-8).

3.4 Hva er motivasjon?

For at jeg skal kunne tolke dataene som samles inn i forbindelse med min undersøkelse, må jeg ha en viss kunnskap og forståelse for hvorfor og hvordan mennesker blir motivert. Før jeg spisser meg inn på motivasjon knyttet til lesing, skal jeg presentere kort hva motivasjon er på et generelt grunnlag. Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2000, s. 54) forklarer motivasjon som en trekraft. Denne kraften kan oppstå gjennom et ønske, en lyst eller en form for glede ovenfor en handling, som får oss til å utføre nettopp den handlingen. Lav eller manglende motivasjon kan komme av en følelse av anstrengelse eller ubehag knyttet til en handling. Ryan og Deci (2000, s. 54) presiserer at styrken i motivasjon oppleves ulikt hos forskjellige mennesker. Som lærer kan du gjennom dine handlinger være med på å bygge opp eller bryte ned motivasjonen hos elevene, derfor er det viktig at læreren er bevisst sine handlinger i klasserommet, og har nødvendige kunnskap om hvordan motivasjon fungerer (Ryan & Deci, 2000, s. 55).

Albert Bandura (1997, s. 3) mener at self-efficacy er den beste kilden til menneskers motivasjon. Self-efficacy kan oversettes til mestringsforventning, og handler om en persons forventninger til hvorvidt de kan utføre en oppgave eller ikke. Bandura (1997, s. 80) mener at mestringsopplevelser er den mest bidragsytende faktoren til å øke mestringsforventningene hos en elev. Ved å tilrettelegge oppgavene til hver enkelt elev kan læreren bidra til å gi eleven slike opplevelser. Bandura (1997, s. 79) påpeker også at det å se andre lykkes, få oppmuntring fra øvre hold og fysiologiske reaksjoner også er bidragsytende faktorer for å øke en elevs mestringsforventninger.

3.5 Lesemotivasjon og tre viktige elementer som påvirker den

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Allan Wigfield og Stephan Tonks (2004, s. 2113-2-14) påstand om at indre og ytre motivasjon, mestringsforventninger og mestringsmål er tre særlig viktige elementer for utvikling av lese-motivasjon. Denne påstanden ble presentert i forbindelse med forskningsprosjektet Concept-Oriented Reading Instruction, som jeg presenterte i kapittelet om tidligere forskning på feltet. Årsaken til dette utgangspunktet er at

jeg opplever disse elementene som gjengangere innenfor det teoretiske feltet rundt lesemotivasjon. For å utdype disse begrepene vil jeg se nærmere på Richard M. Ryan og Edward L. Deci (2000), Albert Bandura, (1997) Ivar Bråten (2007) og Lise Kulbrandstad (2022) sine teorier, som er mye sitert i forbindelse med motivasjon for lesing.

Motivasjon er en avgjørende faktor for at barn skal lære å lese, og for at de også skal fortsette å lese etter at de har knekt lesekoden. Ivar Bråten er professor ved Institutt for pedagogikk på Universitetet i Oslo, og han påpeker at lesing er en anstrengende aktivitet som elevene ofte må velge i konkurranse med andre aktiviteter. Motivasjon blir en avgjørende faktor, siden en elev med motivasjon for lesing har lettere for å velge leseaktivitet framfor andre aktiviteter (Bråten, 2007, s. 73). Ved manglende motivasjon for lesing vil eleven ha tyngre for å velge leseaktiviteten framfor annen aktivitet, siden eleven i så fall må sette seg selv i en anstrengende og ubehagelig situasjon.

I likhet med Bandura som ble nevnt i forrige delkapittel, mener Bråten (2007, s. 73-74) at barnas mestringsforventning til lesing er basert på tidligere erfaring. Det vil si at barn som har opplevd å mestre leseaktivitet godt tidligere, også vil forvente å mestre fremtidige leseaktiviteter godt. Barn som derimot gang på gang erfarer at lesing er tungt og vanskelig, vil forvente at fremtidig leseaktivitet også vil bli tung og vanskelig. Bråten (2007, s. 73-74) trekker frem elevenes påvirkningskraft hos hverandre som en bidragsytende faktor for å øke elevenes mestringsforventninger til lesing. Når elevene observerer andre som lykkes eller koser seg med lesing vil det kunne ha en positiv effekt på eget syn på lesing.

Motivasjon kan komme fra forskjellige steder. Ryan og Deci (2000, s. 54-55) skiller mellom begrepene «intrinsic» og «extrinsic motivation», som kan oversettes til indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er noe som kommer fra menneskets indre, altså en lyst eller glede ved en handling. En elev som har indre motivasjon for lesing liker å lese, kanskje fordi han opplever mestring, spenning eller ro når han leser. Bråten (2007, s. 74) poengterer at det fins flere sider ved indre motivasjon, og nevner nysgjerrighet, frivillighet, engasjement og forkjærlighet for utfordrende tekster når han presenterer hva som kjennetegner den indre motivasjon for lesing. Når motivasjonen kommer innenfra er det lyst som driver leseren, ikke et mål om å oppnå noe. Ryan og Deci (2000, s. 55) omtaler den indre motivasjonen som en viktig kilde til motivasjon. De poengterer at et naturlig ønske om læring og utvikling fører til høy kvalitet på kunnskap og kreativitet hos elevene.

Ytre motivasjon kommer ikke fra handlingen i seg selv, men en ytre faktor som likevel gir oss motivasjon til å utføre handlingen (Ryan & Deci, 2000, s. 60). Ryan og Deci (2000, s. 60) skiller mellom autonom og kontrollert ytre motivasjon. Når den ytre motivasjonen er autonom betyr det at en ser nytteverdi i å utføre en handling, og det oppstår en vilje og drivkraft til å utføre handlingen. Denne motivasjonen kan framstå som sterk, og er en god ressurs for elevene i skolen. Når den ytre motivasjonen er kontrollert betyr det at en føler seg tvunget til å utføre en handling. Denne formen for ytre motivasjon er ikke så sterk, og en elev med slik motivasjon vil fremstå som uvillig selv om den gjennomfører et arbeid. En elev med ytre motivasjon for lesing, leser ikke fordi han liker å lese i seg selv, men fordi lesingen fører til et mål (Ryan & Deci, 2000, s. 56).

Bråten (2007, s. 75) forklarer begrepet *mestringsmål* med at utvikling av egne ferdigheter og kunnskap er et mål i seg selv. Dersom en elev har høye mestringsmål betyr det at eleven ønsker å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter i et tema, og at det er utvidelsen av kunnskapen som er målet i seg selv. Dersom en elev har lave mestringsmål, er det med andre ord ikke viktig for eleven å utvikle sine kunnskaper innenfor det respektive tema.

Mestringsmål og indre motivasjon har en sterk sammenheng, siden det er den indre motivasjonen, altså dette ønske om å utvikle seg, som er drivkraften i prosessen (Wigfield & Tonks, 2004, s. 219). Wigfield og Tonks forklarer hvordan læreren kan tilrettelegge for og dyrke mestringsmål hos elevene ved å pirre elevenes nysgjerrighet, i kombinasjon med å gi dem verktøyene de trenger for å utforske nysgjerrigheten sin.

Kulbrandstad (2022, s. 215) mener at barn trenger gode leseopplevelser for å bli glad i å lese. Hun peker også på at barns holdninger til lesing gjenspeiles i hvor mye de leser. Barn som liker å lese, leser altså mer, og får dermed flere gode leseopplevelser som igjen dyrker deres lesemotivasjon, i tillegg til at det styrker deres leseferdigheter. Barn som derimot ikke er glad i å lese, leser mindre, og stiller derfor med svakere forutsetninger på sin vei mot lesekyndighet. Kulbrandstad (2022, s. 30) er også helt klar i sin tale når hun understreker at «... man aldri må undervurdere sammenhengen mellom lesemotivasjon og lesing. Den som har lyst til å lese noe, kan strekke seg langt ut over det nivået ulike teoretiske modeller eller omgivelsene måtte tro hun eller han er på.» Dette er i tråd med elementene Wigfield og Tonks (2004) presenterer som viktige for å skape og utvikle lesemotivasjon og leseferdigheter. En elev som ønsker å lese en tekst, altså har indre motivasjon for å lese, og som har tro på at den skal mestre teksten i tillegg til å ha et mål om å mestre teksten, vil utvikle lesemotivasjon, mestringsforventning og leseferdigheter når den leser tekster som er ansett som utenfor dens

evner. Dette bringer meg over på litteraturens, og særlig bildebokens, potensial – kan slike tekster bidra til gode leseopplevelser og dermed økt motivasjon for lesing?

3.6 Litteraturens potensiale – med særlig blikk på bildeboken

I denne studien står bildeboka sentralt, og før jeg utdyper ulike potensialer ved bildeboken vil jeg starte med å skape en klarhet i hva en bildebok er for noe. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Åse Marie Ommundsen sin definisjon av hva en bildebok er, når jeg omtaler bildeboka i denne oppgaven. Ommundsen (2018, s. 151) definerer bildeboka slik: «En bok med minst ett bilde på hvert oppslag, der både verbaltekst og bilde er betydningsbærende og sammen fremstiller et narrativt forløp». Årsaken til at jeg har valgt å forholde meg til denne definisjonen er fordi den er veldig konkret, samtidig som den ikke setter noen begrensninger for hva en bildebok kan inneholde eller hvem de er ment for. Bildebøker blir ofte assosiert med barnebøker, men i realiteten finnes det bildebøker tilpasset alle aldre, og med alle mulige slags tema. Ommundsens forskning (jf. kap. 2.1 i denne teksten) på bruk av en kontrapunktisk bildebok på 3. trinn illustrerer også at barn kan forholde seg til og forstå komplekse tekster så lenge de har voksne rundt seg som forstår hvordan de skal støtte og veilede dem i disse tekstmøtene. Ommundsens definisjon sier at bildebøker er multimodale tekster som kombinerer ulike modaliteter for å skape en meningsfull helhet, samtidig som det settes krav til at det minst skal være et bilde per oppslag. Det er nettopp dette som gjør bildeboka unik. Bildebokens tekst består ikke eksklusivt av verbaltekst, men av bilder og verbaltekst som i kombinasjon skaper et helhetlig hendelsesforløp.

Når modalitetene bilde og ord kombineres på denne måten, får vi det som kalles for ikonotekst. Ikonotekst er et begrep som brukes om tekst som kombinerer ikon og verbaltekst for å skape mening. Dette begrepet ble utviklet i 1982 av den svenske litteraturforskeren Kristin Hallberg (s. 165), og har siden den gang vært et sentralt begrep i forbindelse med bildebøker. I ikonoteksten finner vi et særskilt potensial som skiller bildebøker fra andre type tekster. Mellom bilde og tekst kan det nemlig oppstå et tomrom eller en åpning som gir leseren rom for tolkning. Et bilde kan sjeldent si nøyaktig det samme som verbalteksten, og det er i samspillet mellom bilde og verbaltekst at det skapes særskilt potensiale for åpninger i bildebokens tekst (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2). Maria Nikolajeva og Carole Scott (2006, s. 12) deler bildebøkenes samspill mellom ord og bilde inn i fem ulike grupper, og kaller dem for den *symmetriske*, *utfyllende*, *utvidende*, *kontrapunktiske* og *syллеptiske* bildeboka. På den ene siden finner du den *symmetriske* bildeboken, hvor ord og bilde forteller omtrent det samme og det oppstår redundans mellom dem. På den andre siden finner du den *syллеptiske*

bildeboka, der ord og bilde forteller to ulike fortellinger, og bilde og ord ikke har noen sammenheng med hverandre. De andre gruppene utgjør varianter som havner mellom disse ytterpunktene. I den *utfyllende* bildeboken fyller bilde og ord ut hverandres åpninger, og i den *utvidende* bildeboken er ord og bilde gjensidig avhengig av hverandre, siden ord og bilde utvides av hverandre. Den siste kategorien heter den *kontrapunktiske* bildeboken, og her sier bilde og ord det motsatte. Nikolajeva og Scott (2006, s. 24) påpeker særlig den *kontrapunktiske* bildebokens potensiale til å stimulere og utfordre elevenes evne til å tolke og bruke fantasien sin på ulike måter.

Umberto Eco (1932-2016) og Wolfgang Iser (1926-2007) er to av de mest siterte resepsjonsteoretikerne, og deres litteraturteoretiske perspektiv er mye brukt i bildebokforskningen. Eco er blant annet sitert av Ommundsen (2021, s. 99), som i sin forskning fokuserer på hvordan åpningene i teksten utfordrer elevene til å tenke, utforske og tolke bilde og verbaltekst opp mot hverandre. Eco (1994, s. 16-17) brukte skogen som metafor når han forklarte hvordan en leser beveger seg gjennom teksten. Som leser må du hele tiden ta aktive valg for hvilken sti du skal velge i den narrative skogen. Med dette mente han at leseren blir en aktiv medskaper i teksten, og at leseren gjennom sine valg er med på å skape mening i teksten. Iser på sin side er opptatt av samspeillet mellom teksten og leseren, og mener at teksten blir meningsbærende i møte med leseren. Han omtaler tekstenes handlingsrom som tomrom, og disse tomrommene tolker leseren basert på sine kunnskaper, erfaringer, tanker og meninger (Iser, 1981, s. 103-112). I bildebøker oppstår det mye usagt mellom bilde og verbaltekst. Dette usagte, eller tomrommet, er det leseren som må tolke og finne ut av.

Når et barn leser en bildebok, trenger det ikke å lese verbalteksten for å ta aktivt del i leseprosessen. Her kommer vi inn på et annet område som gjør bildeboka spesiell. Ved støtte fra en lesekyndig person kan bildebokas verbaltekst leses høyt, samtidig som barnet leser bildene. På denne måten blir barnet en aktiv leser og medskaper i tekstens handlingsforløp. Barnet er selv med på å fylle inn tomrommene som oppstår mellom verbaltekst og bilde (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 21). Bildeboka passer godt til små barn, og kan kommunisere gjennom verbaltekst, bilder og lyd ved høytlesing (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 98). Bildeboken er dermed en tekst som kan oppleves gjennom ulike modaler og nå ut til et bredt antall lesere. Ommundsen (2018, s. 151) mener at «bildebøker er godt egnet for tilpasset opplæring, der alle uansett alder og språklig bakgrunn kan bidra med noe.» For elever med lave leseferdigheter eller manglende motivasjon, kan bildeboka være et godt

alternativ til å skape gode leseopplevelser og mestringsfølelse, som igjen kan være med på å stimulere til motivasjon for lesing. I tillegg kan bildeboken være med å utvikle elevenes visuelle tekstkompetanse, som ifølge Ommundsen (2018, s. 151) er evnen til å lese, tolke og forstå bilder. Ved å lese sammensatte tekster vil elevene få oppøvd disse evnene. Leseren kan enten lese tekstens helhet på egenhånd, eller få opplest verbalteksten samtidig som den leser bildene selv. Slik kan leseren oppleve forskjellige sammensetninger av modaliteter, og få bred erfaring.

Høytlesing gjør det mulig for svake lesere å oppleve tekster som ligger utenfor deres ferdighetsnivå, og det åpner dermed opp en hel verden av litteratur for dem (Tønnessen, 2007, s. 49). Bildeboken under høytlesing gir dessuten denne gruppen lesere mulighet til å oppleve litteratur, ikke bare ved å lytte, men også ved å ta del i leseprosessen, siden de kan lese bildene. Dette kan gi elevene en følelse av kontroll og eierskap til teksten, hvilket Guthrie mener kan virke positivt inn på deres lesemotivasjon (Guthrie, 2007, s. 133). Å få opplevelser gjennom litteratur kan ifølge litteraturforsker og filosof, Martha Nussbaum, også være med på å stimulere elevenes motivasjon for lesing. Nussbaum mener at litteraturen har potensiale til å gi leseren innblikk i andres liv gjennom narrativer. Nussbaum er opptatt av hvilke følelser som oppstår hos leseren i møte med tekst, og hvordan disse kan være med å utvikle leserens emosjonelle livsverden. Det er spesielt vanskelige følelsene som skam, sinne, avsky og hat hun er opptatt av, men et litterært møte kan selvsagt også gi leseren erfaring rundt alle andre følelser også, som glede, undring og spenning, for å nevne noen. Ved å oppleve og kjenne på disse følelsene gjennom litteratur får leseren verdifulle erfaringer som kan hjelpe dem å bli bedre kjent med seg selv. Når leseren opplever å utvide egne tanker og meninger kan det gi leseren mestringsfølelse, indre motivasjon og et ønske om å lese ytterligere tekster (Nussbaum, Engestad, 2016).

Bildebokens paratekster, altså forside, bakside og innsidepermer, er det første som møter leseren. Paratekstene er alle tekstene som skjer før og etter bokens handlingsforløp (Ommundsen, 2018, s. 151). Ett av de viktige formålene for paratekstene er å gi leseren inntrykk av hva boken handler om. Paratekstene kan være med på å skape nysgjerrighet og gi leseren en indikator på hvorvidt boken treffer leserens interessefelt eller ikke. Inntrykket parateksten gir, er dessuten med på å forberede leseren på hva boken vil inneholde og gi informasjon som er med på å stimulere leserens forforståelse av boken. Denne forforståelsen kan være en viktig motivator for leseren, nettopp fordi den kan vekke interesse og nysgjerrighet hos leseren, som gir leseren lyst og motivasjon til å utforske og lese boken

(Birkeland & Mjør, 2015, s. 71–73). Guthrie (2007, s. 134) peker dessuten på interesse som et viktig punkt for elevenes utvikling av motivasjon for lesing. Ved å skape forbindelser mellom boken og den virkelige verden, gjøre bokens innhold mer personlig ved hjelp av å stille spørsmål eller ved å fremstille bokens innhold som mystisk og spennende, kan man som lærer også være med på å stimulere elevenes interesse for en bok.

3.7 Litterære møter i et fellesskap

Den sosiokulturelle læringsteorien tar utgangspunkt i at kunnskap oppstår i møte og kommunikasjon mellom mennesker, og at kunnskapen bygger på den kunnskapen et menneske allerede har. Den sosiokulturelle læringsteorien bygger i stor grad på Lev Vygotsky (1974) sin læringsteori, og hans tanker og meninger rundt tema. Vygotsky mener at alle har et læringsrom, og ved å støtte seg på andre kan man strekke seg ut over dette læringsrommet og utvide sin kunnskap. Etter hvert som man blir trygg i kunnskapen sin, kan man benytte seg av den selv, og utvide læringsrommet sitt ytterligere. Den sosiokulturelle læringsteorien er aktuell i min studie, siden de innsamlede dataene i stor grad viser til læring som skjer i et fellesskap.

Under høytlesing får elevene en felles opplevelse, og denne kan bidra med å styrke elevgruppens fellesskap og leseglede (Tønnessen, 2007, s. 50; Miller & Kelley, 2013, s. 49). Når man bruker bildebøker i høytlesing er det viktig å tenke gjennom hvordan man skal vise frem bildene slik at alle elevene får til å se dem. Bilder og illustrasjoner må være synlig for alle, ellers kan en del av teksten forsvinne, og lesestunden vil heller ikke oppleves som en fin felles stund (Miller & Kelley, 2013, s. 51-52). Når man som lærer formidler en historie høyt for en gruppe elever, er ens formidlingsevne med på å lage en ekstra dimensjon i teksten. Gjennom ulik stemmebruk kan man formidle følelser eller fremheve ulike deler av teksten (Roe, 2014, s. 133). Denne dimensjonen er unik for høytlesingen, siden den oppstår i selve høytlesingen. Når elevene blir lest høyt for blir de presentert for litteratur som de kanskje ikke ville lest på egenhånd. Høytlesing er dermed en aktivitet som kan hjelpe elevene i kontakt med sjangre, forfattere og bøker de ikke ville ha oppdaget på egenhånd. I tillegg kan høytlesingen være en god påminnelse for elevene om at lesing kan være en fin og hyggelig aktivitet, som de kanskje vil like bedre enn de trodde (Miller & Kelley, 2013, s. 49-50).

Guthrie (2007, s. 133-134) mener også at lesing i en sosial sammenheng kan ha en styrkende effekt på elevenes entusiasme for lesing, og at dette kan være et viktig arbeidsområde når man

arbeider med elevenes motivasjon for lesing. Han foreslår blant annet diskusjon i elevgruppen, lesepartnere og elevledede diskusjonsgrupper og elever som leser høyt for hverandre som alternativer til arbeid med lesing i sosial sammenheng. Høytlesing trenger ikke bare å skje av læreren. Det kan også være nyttig for elevene å lese høyt for andre elever, både innad i klassen, men også for elever på lavere klassetrinn. Åsmund Hennig (2019, s. 124) mener at slike leseordninger burde innføres i alle skoler, og presiserer at det er svært mye potensiale for å utvikle litterære ferdigheter både for de store og små barna i slike lesestunder. De eldre barna vil dessuten fungere som gode forbilder som lesere for de små barna. Hennig (2019, s. 122) presiserer at både små og store barn liker å bli lest for.

En høytlesningsstund i fellesskap gir gode muligheter for en litterær samtale, siden alle elevene får bokens innhold inn på samme måte og dermed sitter igjen med de samme inntrykkene (Tønnessen, 2007, s. 49). Laila Aase (2005, s. 106-107) mener at den litterære samtalen er en viktig arbeidsform når elevene skal arbeide med litteratur, men påpeker også at arbeidet bør være variert. I den litterære samtalen får elevene mulighet til å diskutere litteratur i fellesskap med hverandre. Dette åpner opp for å høre andres tolkning av teksten, og gir dem innblikk i hverandres tanker og erfaringer. Dessuten får de mulighet til å presentere sine egne tolkninger, og oppdage at en tekst kan leses og forstås på ulike måter. Hennig (2019, s. 128) på sin side mener at den litterære samtalen bør være ledet av elevene, og at læreren skal fokusere på å veilede samtalen framfor å delta i samtalen. Han mener også at den litterære samtalen er mest effektiv når elevene får velge lesestoff selv. Hennig presiserer også at litterære samtaler som legges opp på denne måten vil kunne gi elevene mestringsfølelse og tro på seg selv som lesere og deltakere i samtalen. Samtidig påpeker han at lærerens tilstedeværelse og veiledning er viktig for å skape en meningsbærende og utforskende samtale.

Når man skal gjennomføre en litterær samtale er det viktig at læreren forbereder seg godt og kjenner teksten som skal arbeides med. På denne måten er man forberedt på hvilke temaer som kan komme frem i samtalen, og hvordan man kan lede samtalen på en konstruktiv måte. Det er lærerens ansvar å lede samtalen og vurdere underveis om samtalen fører til en utvidet forståelse av teksten for elevene. Dessuten må læreren også selv være åpen for de innspillene som kommer, selv om læreren til syvende og sist skal være eksperten i samtalen. Å lede en litterær samtale kan ikke planlegges ned til siste detalj, og man må være åpen for å føre samtalen samtidig som den blir til (Aase, 2005, s. 116-117).

4.0 Metode

I metodekapittelet vil jeg legge til grunn for hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt i forbindelse med min studie. Her vil jeg drøfte valg av metode for datainnsamling og si litt om studiens vitenskapelige tilnæringsmåte. Metodekapittelets formål er å redegjøre for ulike prosesser gjennom studien, og begrunne de valg som er tatt underveis.

4.1 Forskningsdesign og metode

Prosesen å formulere problemstilling ut fra ønsket tema var lang og utfordrende. Det var vanskelig å vinkle problemstillingen slik at lesemotivasjon kom i sentrum, samtidig som oppgavens omfang ikke skulle bli for stort til en masteravhandling. Problemstillingen har vært justert flere ganger i løpet av prosessen, og jeg endte til slutt opp med å undersøke bildebokens potensiale til å påvirke elevenes motivasjon for lesing ved å forske på læreres mening og erfaring rundt dette. Studien min er en fenomenologisk undersøkelse, siden den forsker på menneskers levde erfaringer, tanker og livsverden. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan en gruppe mennesker opplever et fenomen gjennom kvalitative intervju. Drivkraften for å spisse undersøkelsen om lesemotivasjon på mellomtrinnet mot bildeboken spesielt, er både indre og ytre motivert. Den indre motivasjonen handler om min genuine interesse for bildeboken og dens tiltrekningskraft, mens den ytre motivasjonen kretser omkring oppdagelsen jeg har gjort så langt om at bildeboken som ressurs i klasserommet er en til dels uoppdaget skatt.

4.2 Valg av metode

Parallelt med utforming av problemstilling ble også metode valgt. For å finne ut hvilke erfaringer lærere hadde, måtte jeg simpelthen spørre dem, og det kunne jeg gjøre gjennom intervju eller spørreskjema. Intervju var likevel å betrakte som et åpenbart valg for meg fra starten av, siden jeg ønsket detaljerte og grundige data for å svare på problemstillingen min. Kvantitativ metode benyttes når man skal samle inn data fra en større gruppe mennesker, mens kvalitativ metode benyttes når man skal samle inn dypere og mer detaljerte data fra en mindre gruppe mennesker. Ved kvalitativ metode er intervjuet en av de vanligste fremgangsmåtene, og ved kvantitativ metode er spørreskjema mest benyttet (Dalland, 2020, s. 54-55).

Et kvalitativt forskningsintervju gir meg innsikt i et annet menneskes erfaringer, opplevelser og livsverden (Dalland, 2020, s. 68). Opplysningene og kunnskapen som kommer frem av et slikt intervju vil kunne bidra til å utvide forståelsen av samfunnet vårt (Dalland, 2020, s. 54).

Fordelen med intervju er at man får mulighet til å stille oppfølgende spørsmål dersom man ønsker at informanten skal utdype en del av svaret som man finner interessant og relevant for studien som utføres. Dersom man som intervjuerperson oppnår god kjemi med informanten kan man sammen skape en meningsfull samtale, som kan gi nyttig og verdifulle opplysninger (Dalland, 2020, s. 66). En av ulempene med intervju er at man mister en del av informasjonen i transkriberingsprosessen, siden ansiktsmimikk og kroppsspråk ikke kan transkriberes på en måte som fanger essensen av intervjuets følelser og kjemi (Dalland, 2020, s. 95).

Transkribering er en prosess som utføres etter intervjuet er gjennomført, der man skriver ordrett ned det som blir kommunisert i intervjuet (Dalland, 2020, s. 98). Likevel mener jeg at et kvalitativt intervju vil gi meg best mulig innblikk i et annet menneskes levde erfaring, siden kontakten og samtalen som oppstår vil gi rom for detaljert og nyansert informasjon. Den menneskelige kontakten som oppstår mellom meg og informantene bidrar også til min evne å sette meg inn i deres erfaringer, hvilket vil være fordelaktig i den videre fortolkningsprosessen.

På et tidlig tidspunkt i prosessen min vurderte jeg å gå for en triangulert metode, som vil si at man kombinerer minst to metoder (Dalland, 2020, s. 101). De aktuelle metodene å kombinere var intervju og observasjon. Fordelene med observasjon er at jeg som observatør kan få med meg ting i klasserommet som læreren ikke får med seg. Det kan for eksempel være kroppsspråk, ansiktsmimikk eller engasjement som sier noe om elevens holdning i møte med undervisningen (Dalland, 2020, s. 102). Disse faktorene kan si mye om elevenes motivasjon for lesing, siden de kan signalisere om eleven synes arbeidet er interessant, eller ikke. En elev med motivasjon for lesing vil vise større villighet til å ta fatt på arbeidet, og en elev uten motivasjon for lesing vil trolig i større grad forsøke å unngå arbeidet. Ved å observere en undervisningsøkt hvor bildeboken tas i bruk kunne jeg selv ha sett hvordan elevene responderte til arbeidet. Det virket først som en grei og hensiktsmessig metode, men jeg oppdaget en del utfordringer etter hvert som jeg gikk i dybden av den. Dersom jeg skulle observere i klasserommet ville kanskje elevene og læreren bli påvirket av min tilstedeværelse. Hele undervisningen vil kunne utspille seg på en unaturlig måte, siden de fleste mennesker ikke liker å bli observert. Lærer og elever kunne følt seg overvåket, selv om observasjonen var avklart på forhånd (Dalland, 2020, s. 102). En annen brist i metoden var at jeg ikke hadde tilgang på en klasse hvor jeg kjente elevene godt. Dette gjør at jeg ikke kunne lest elevenes signaler på en hensiktsmessig og korrekt måte. Jeg mener derfor at slik observasjon vil mangle tyngden den trenger for å utgjøre en forskjell i studiens resultat.

På bakgrunn av det har jeg valgt kvalitativt intervju som metode i mitt forskningsprosjekt. Ved å intervju lærere med ulike erfaringer kan jeg finne ut av hvilke observasjoner og meninger de har gjort seg opp, og lære mer om hvordan bildebøker påvirker elevenes lesemotivasjon. Lærerne kan ved å tolke elevenes atferd, kroppsspråk og engasjement si noe om dette. Alle elever er individuell og fungerer ulikt, derfor er det en avgjørende faktor at læreren kjenner sine elever og vet noe om hvordan hver enkelt elev kan respondere i ulike arbeidssituasjoner.

4.3 Vitenskapelig tilnæringsmåte

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for mine refleksjoner rundt studiens vitenskapelige tilnæringsmåte. I min problemstilling henvender jeg meg til lærere og deres erfaringer og meninger for å finne ut mer om hvordan bildebøker påvirker elevenes motivasjon for lesing. For å få svar på problemstillingen min måtte jeg finne ut hvilke erfaringer lærere gjorde seg i praksis, og det har jeg gjort ved å snakke med dem. Sett i lys av en vitenskapelig tilnæringsmåte er det individets levde erfaring som blir studert for å skape kunnskap.

4.3.1 Fenomenologisk tilnærming

I fenomenologien er oppfattelsen av virkeligheten et sentralt tema. Det skilles mellom verden og virkeligheten, uten at det dermed er sakt at verden er objektiv og virkeligheten er subjektiv. Verden kan fremstå på ulike måter, og det er hvordan verden viser seg for hvert individ at individet oppfatter sin virkelighet. Ordet fenomenologi kommer fra det greske ordet fenomen, som i dagens filosofi kan oversettes til det innlysende. Fenomenologi handler altså om det som viser seg for oss, det vi oppfatter som åpenbart. En fenomenologisk studie undersøker hvordan et individ opplever sin virkelighet, og er opptatt av dets levde erfaringer. En slik studie er ikke opptatt av bakgrunnen for et individs virkelighetsoppfatning, og har ikke til hensikt å finne ut hvilken virkelighet som egentlig er riktig. Hensikten er å bevisstgjøre det kvalitative i søken om å komme nærmere virkeligheten slik den oppfattes og sanses av mennesker (Nyeng, 2012, s. 31-33).

En fenomenologisk studie er ute etter å undersøke en gruppe individers opplevelse rundt et fenomen de har erfart (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Line Christoffersen og Asbjørn Johannessen løfter *mening* som et nøkkelbegrep, siden forskeren forsøker å forstå meningen med et fenomen gjennom andres opplevelse og erfaring av det. I tillegg påpeker de at fenomenets mening ikke kan tas ut av den sammenhengen der meningen oppstår. Det vil si

at et fenomen kan ha ulik betydning i ulik sammenheng, og det fenomenet en studie undersøker kun kan forstås ut fra den sammenhengen det oppstår i.

Denne studien tar for seg hvordan fire lærere opplever at bildebøker påvirker elevenes motivasjon for lesing. I min oppgave kan du betrakte lesemotivasjon knyttet til bildebøker som et fenomen, som alle mine informanter har opplevd og erfart. Lærernes erfaring rundt dette fenomenet er selve kjernen i min oppgave. I innledningen av denne oppgaven kommer det frem at forskning viser at bildebøker er et medium som egner seg godt for å stimulere elevenes motivasjon for lesing, og jeg mener at dette fenomenet har en godt etablert oppfatning med forankring i forskning. Målet i denne studien er å undersøke bildebokens potensiale på mellomtrinnet, og finne ut mer om hvordan og hvorfor elevenes motivasjon for lesing blir påvirket av den. Diskusjonen i min oppgave kommer til å ta for seg *hvordan* lærere erfarer, ikke *om* de erfarer. Ordlyden og vinklingen i min problemstilling tydeliggjør dette ved å rette seg direkte til lærernes erfaringer og meninger.

4.4 Strategisk utvalg

Prosessen med å finne informanter var lang og utfordrende, og endte opp med at jeg måtte justere problemstillingen min litt. Opprinnelig hadde jeg tenkt å gjennomføre en undersøkelse som kun tok for seg lærere som hadde erfaring med bildeboken i en didaktisk sammenheng. Etter å ha oppsøkt seks ulike skoler med til sammen rundt 45 lærere på mellomtrinnet, endte jeg opp med å finne to informanter som hadde erfaring med bruk av bildeboken i undervisningssammenheng. Samtidig oppdaget jeg at det var svært mange lærere som hadde sterke meninger om temaet, til tross for at de ikke brukte bildebøker i en didaktisk sammenheng selv. Dermed justerte jeg problemstillingen min, slik at den også inkluderte læreres meninger om bildebokens egnethet til å påvirke elevenes motivasjon for lesing. Jeg endte dermed opp med fire informanter, hvorav to av dem hadde erfaring med bildebøker i en didaktisk sammenheng, mens to av lærerne ikke hadde denne spesifikke erfaringen. De hadde kun brukt bildeboken som lesestoff for elevene, eller lest høyt i dem, uten å ha et didaktisk arbeid rundt bøkene. Mitt utvalg av informanter ble dermed delvis strategisk og delvis tilfeldig. Strategisk utvalg vil si at jeg velger ut spesifikke informanter som har visse kvalifikasjoner eller erfaringer som er nødvendig for min undersøkelse (Dalland, 2020, s. 79). De to lærerne med erfaring fra bildebøker i en didaktisk sammenheng ble valgt strategisk, mens de to lærerne som ikke hadde erfaring var helt tilfeldige. For å gjøre prosessen enklest mulig spurte jeg to av lærerne jeg alt hadde vært i kontakt med i løpet av leteprosessen, og fikk umiddelbart til svar at de ønsket å stille opp som informanter. I min søken etter

informanter har jeg kontaktet lærere jeg kjenner fra før av, i tillegg til å ha oppsøkt skoler og spurt lærere direkte. Responsen har vært stor, lærere ved samtlige seks skoler har vært mer enn villig til å slå av en prat og finne ut hvordan de kunne bidra for å hjelpe meg, og de fleste ønsket å stille som informant uten å blunke.

Det at så få lærere jobber med bildebøker på mellomtrinnet synes jeg er veldig interessant, siden mange lærere likevel har en formening om at bildebøker faktisk er med på å skape motivasjon for lesing. Dette anser jeg som et funn i min forskningsprosess, som vil bli drøftet i oppgavens presentasjon av funn og drøfting.

4.5 Datainnsamling

Proessen å samle inn data har vært veldig spennende å læringsrik. Datainnsamlingsmetoden jeg har brukt er kvalitativt intervju, noe som innebærer mye planlegging i forveien av selve datainnsamlingen. Etter hvert som jeg fant informanter som ønsket å stille opp, sendte jeg ut nødvendig informasjon (se vedlegg 2) i tillegg til intervjuguide (se vedlegg 1). De to første informantene ble tilsendt oppdatert intervjuguide siden jeg i leteprosessen endte opp med å justere problemstillingen min, og dermed også intervjuguiden. Det var kun snakk om små justeringer, så de to informantene hadde ikke noen innvendinger rundt det, og prosessen kunne dermed fortsette som planlagt. Etter endringen av problemstillingen fikk jeg umiddelbart tilstrekkelig antall informanter, derfor kunne jeg begynne å planlegge tid og sted for å avholde intervjuene, siden dette var en prosess jeg alt hadde forberedt meg på lenge. Det var viktig for meg å være fleksibel med tanke på tid og sted, slik at informantene ikke skulle oppleve det belastende å delta i undersøkelsen. Jeg forsøkte å opptre ydmykt og være imøtekommende ovenfor informantene, og opplevde at jeg lyktes med det.

Selve intervjuene ble i to av tilfellene avholdt på skolene hvor informantene jobbet, det ene ble avholdt på en kafe hvor vi kunne møtes for en kaffe, og det fjerde ble avholdt hjemme hos informanten. Før vi satte i gang med intervjuet brukte vi litt tid på å bli kjent med hverandre, slik at intervjusamtalen kunne skje i en avslappet og trygg atmosfære. Flere av informantene var godt forberedt, og hadde notert seg stikkord på kopier de selv hadde tatt av intervjuguiden. Jeg merket at noen av informantene var stresset og nervøs før intervjuet, men det gikk seg til veldig raskt i alle tilfellene. Jeg opplevde at intervjuene raskt utviklet seg til interessante samtaler, hvor både jeg og informant var genuint interessert i det vi snakket om, og at det kom mye god kunnskap og hygge ut av samtalene. Det ble tatt lydopptak av alle fire intervjuene ved hjelp av en diktafon, som gjorde det mulig for meg å transkribere intervjuene

i ettertid. En del av spørsmålene i intervjuguiden var relativt lik hverandre, hvilket ga meg utfyllende og detaljert informasjon.

4.6 Transkribering

Transkriberingsprosessen gikk i gang med det samme jeg hadde gjennomført de første intervjuene. I denne prosessen koblet jeg diktafonen til datamaskinen, slik at jeg enkelt kunne spille av lydklippene og spole frem og tilbake ved behov. Jeg brukte hodetelefoner da jeg spilte av lydklippene, slik at jeg skulle høre best mulig. Hodetelefonene holdt andre lyder ute samtidig som lyd kvaliteten ble optimal. Til å begynne med spilte jeg av noen sekunder, transkriberte dem, for så å spille av litt til og så videre. Dette arbeidet gikk langsomt, samtidig oppdaget jeg at samtalene ofte gikk rimelig sakte. Jeg forsøkte derfor å skrive samtidig som lydfilet spilte. Dette gikk selvsagt mye raskere, og fungerte godt. Jeg stoppet lydfilet ved behov, men fikk på denne måten mye mindre avbrutt arbeid. Da jeg leste over og hørte på lydklippene stemte transkriberingen stort sett overens med lydfilet, og ved behov redigerte jeg transkriberingen slik at den skulle stemme overens med informantens formuleringer.

Da jeg transkriberte var jeg opptatt av å gjengi informantens svar så presis som mulig. Når det kommer til dialektord har jeg bevart så mange av ordene som mulig, men i noen tilfeller besluttet jeg at det var mer hensiktsmessig å bytte ut dialektord med synonymer. I tillegg har jeg valgt å utelate lyder som «eh», «hmm», «mhm», «øh» og liknende. Jeg opplevde ikke at disse lydene tilføyde noe i informantens svar, og at de ikke var kritisk for å få frem kunnskapen som ble produsert i intervjuene. Dessuten opplever jeg at transkriberingen blir rotete og uoversiktlig dersom slike lyder ble transkribert. Jeg har heller ikke tatt med informasjon som ansiktsuttrykk, kroppsspråk, latter eller stemmeleie, da jeg ikke opplevde at dette hadde noen vesentlig betydning for å bevare det som kom frem i intervjuene. Når informantene har hatt et opphold i talen eller byttet tema midt i en setning, har jeg satt tre punktum for å signalisere at det er en pause eller vending i informantens svar. Ut over dette brukte jeg komma og punktum der det opplevdes naturlig. Ved behov for å utelate tekst for å bevare informantens personvern har jeg benyttet meg av parentes hvor jeg har opplyst at tekst blir tatt vekk av hensyn til personvern. For øvrig har jeg ikke behøvd å benytte meg så mye av dette.

4.7 Analyseprosess

Da alle intervjuene var ferdig transkribert begynte jeg å bearbeide intervjuene. Målet med dette var å hente ut essensen av informantens svar og komprimere informasjonen slik at den

videre prosessen med analyse og fortolkning skulle bli enklere. I denne prosessen er det viktig at informasjonen fra de ulike informantene består, og at budskapet deres ikke blir forvridd eller endret. For å sortere svarene og få et oversiktlig system tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden min, og laget et kolonne-system hvor alle de ulike informantenes svar ble satt inn under de ulike spørsmålene. Dette ga meg en god oversikt over hva de ulike informantene hadde svart på de ulike spørsmålene.

For å sammenlikne de ulike informantenes svar brukte jeg fargekoder i tillegg til symboler. De ulike fargekodene og symbolene gjorde det mulig for meg å se hvilke svar som hadde likheter og hvilke svar som skilte seg ut fra de andre. Jeg hadde noen fargekoder som markerte lik informasjon under hvert spørsmål, og jeg hadde noen fargekoder som markerte likheter i svar på tvers av spørsmålene. Dermed fikk jeg en god oversikt over alle intervjuene og den kunnskapen jeg hentet ut fra dem.

I analysearbeidet fortolkes intervjuene som er gjennomført i forbindelse med datainnsamlingen. Under intervjuene har informantene mine satt ord på sine erfaringer og opplevelser knyttet til bildeboken og lesemotivasjon. For at kunnskapen som er produsert i intervjuene skal forstås, må det fortolkes. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og handler om tolkningsprosessen som skjer i forbindelse med menneskers handlinger, livsytringer og språk. Hermeneutikken er humanetisk orientert og egner seg i en tolkningsprosess som er knyttet til menneskers erfaringer, derfor er dette et sentralt begrep for prosessen i denne studien (Dalland, 2020, s. 48-49). I den hermeneutiske prosessen min har jeg forsøkt å tolke og se deler og helhet i en sammenheng, for å komme nærmere et svar på problemstillingen min.

4.8 Kvalitet i studien

For å få et bilde av studiens kvalitet må jeg se på reliabilitet, validitet og studiens evne til å generaliseres. Reliabilitet handler om studiens pålitelighet, sett i lys av hvor gode målingene som blir utført i studien er. For å finne ut av det kan man spørre seg om denne studien lar seg utføre på nytt ved et senere tidspunkt (Nyeng, 2012, s. 105-106). I mitt tilfelle kan studien helt fint utføres på et senere tidspunkt, men utfallene vil ikke nødvendigvis bli like. Utfordringen med intervju som metode er at faktorer som kjemi, stemning og dagsform påvirker utfallet av intervjuet (Dalland, 2020, s. 87-88). Selv om man har en intervjuguide vil den helhetlige samtalen og opplevelsen utspille seg forskjellig, dermed kan man sitte igjen med ulike inntrykk fra intervjuene når man går inn i den hermeneutiske prosessen. Dessuten kan viktige

detaljer utelates eller komme frem dersom man holdt det samme intervjuet en gang til på et annet tidspunkt, grunnet at samtalene ville utviklet seg ulikt. Et intervju er en samtale som pågår i nåtid, og med mindre vi har et manus kan vi umulig ha en identisk samtale to ganger. Min rolle som intervjuer er avgjørende for at informasjonen som hentes ut i intervjuet skal være pålitelige, siden det er jeg som skal føre samtalen og passe på at nødvendig informasjonen kommer frem (Dalland, 2020, s. 71-72; s. 90).

Validiteten i studien handler om studiens gyldighet. Christoffersen og Johannessen forklarer at data ikke er selve virkeligheten, men kun en representasjon av den. Begrepsvaliditet er en form for validitet, som handler om nærheten mellom fenomenet og dataene som samles inn. Samsvarer målingene og det generelle fenomenet, eller ikke (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24)? I min studie undersøkte jeg hvordan fire lærere hadde opplevd og erfart et fenomen, dermed er det stor grunn til å tro at innsamlet data har god nærhet til selve fenomenet. utfordringen ved intervju vil fremdeles være at kvaliteten på intervjuet vil spille en stor rolle på om man får ut god og riktig data. Frode Nyeng (2012, s. 109) påpeker at data aldri kan bli helt gyldig, siden man ikke kan være sikre på at dataene som hentes inn ikke blir påvirket eller forstyrret av ting som ikke har noe med det fenomenet man undersøker å gjøre. Ifølge han har disse dataene likevel verdi.

Studiens evne til å generaliseres handler om dens overførbarhet. Kan man anta at resultatene fra studien stemmer med den generelle oppfatningen av fenomenet? Olav Dalland (2020, s. 66-67) mener at intervjuerens evner til å innhente data, bearbeide og tolke den, utgjør i hvor stor grad resultatet er til å stole på. Han påpeker også at forskning som handler om menneskers opplevelse og erfaring med et fenomen, ikke kan generaliseres helt, siden alle mennesker er individuell og ser verden på sin måte. Jobben til forskeren er å stille spørsmål som ikke bare undersøker hvordan informanten personlig opplever et fenomen, men spørsmål som gjør at vi får en forståelse av hvordan alle mennesker i møte med dette fenomenet opplever og erfarer det. Informasjonen fra intervjuene må ses i sammenheng med eksisterende forskning, slik at vi kan gjøre nettopp det. Da kan vi få en bedre forståelse av fenomenet. Min studies evne til å generaliseres tenker jeg ikke nødvendigvis er så stor, siden jeg kun har snakket med to informanter som har den relevante erfaringen innenfor bruk av bildeboken i en didaktisk sammenheng. Det er disse informantene som veier tyngst, siden de ser hva bildebokarbeid gjør med elevenes motivasjon for lesing. Selv om spørsmålene i intervjuguiden forøker å stille generelle og åpne spørsmål mener jeg at informantbasen er for liten til å kunne generalisere studien. Denne studien er heller en indikator som sier noe om en

viss andel læreres erfaring og mening rundt studiens forhold. En annen faktor som påvirker oppgavens evne til å generaliseres, er meg som forsker. Jeg er ikke noen erfaren intervjuer, og datainnsamlingsprosessen vil kunne bære preg av det.

4.9 Forskningsetikk

Som forsker må jeg opptre ærlig i mitt arbeid gjennom hele prosessen. Det hviler et stort ansvar, og dessuten en forventning, om at det ikke ligger politiske, økonomiske eller personlige gevinster til grunn for min forskning. Dette innebærer også at jeg belyser alle de teoretiske vinklinger og tidligere forskninger som er relevant for min oppgave. Jeg kan ikke velge teori og forskning selektivt for å skape et bilde av et fenomen som kanskje ikke stemmer overens med det helhetlige bilde som vises gjennom forskningen som finnes. Det er viktig å gjøre seg kjent med forskning og teori, både fra gammel og nyere tid (Nyeng, 2012, s. 159-160).

Når vi i en kvalitativ studie intervjuer noen, har informanten alltid rett til å trekke seg når som helst. Det skal være totalt frivillig å stille opp som informant, og dersom informanten måtte ønske å trekke seg underveis i prosjektet har han rett til det, uten å måtte oppgi noen grunn for det. Informanten skal være opplyst om sine rettigheter før han eller hun deltar (Dalland, 2020, s. 88). Jeg sendte ut et informasjon- og samtykkeskriv til informantene, der nødvendig informasjon kom frem. Jeg benyttet meg av Sikt sin anbefalte mal til dette formålet (se vedlegg 2). Når samtykke til deltakelse skal hentes inn skriftlig er det krav om å søke til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt), siden dette er å regne som personopplysninger. Jeg har sendt inn meldeskjema til Sikt og fått en vurdering av planlagt gjennomføring av min studie (se vedlegg 3). Vurderingen ble at studien ikke brøt med personvernloven dersom den ble utført som planlagt, dermed kunne jeg sette i gang prosessen med intervju.

Underveis i forskningsprosessen har jeg forsøkt å ha et så objektivt blikk som mulig. Jeg har forsøkt å sette mine egne meninger og tanker til siden, slik at ikke resultatet av forskningen skulle bli farget av mine egne meninger og erfaringer. Målet var å finne ut hvordan informantene mine erfarte et fenomen, ikke hva tidligere forskning sa om det eller hva jeg som forsker mente om det. Som forsker er det ikke mulig å være helt objektiv, siden vi som mennesker er subjektive. Det motsatte av å være objektiv er å være subjektiv, som betyr at man lar sine egne meninger påvirke den tolkningen man gjør av et innsamlet datamateriale. Det er en fordel å vise frem sin subjektivitet fremfor å forsøke å skjule den, da dette viser at du som forsker forstår og er bevisst de «brillene» du tar på deg når du gjennomfører

forskningen (Dalland, 2020, s. 61-62). I min tid som grunnskolelærerstudent har jeg lest og lært mye om lesemotivasjon, og hvordan forskning viser at bildebøker er med på å stimulere til lesemotivasjon hos elevene. Jeg sitter inne med en eksisterende forventning om at elever som arbeider med bildebøker får stimulert sin motivasjon for lesing gjennom det arbeidet. Samtidig er jeg også bevisst at lesemotivasjon finnes i mange nyanser, og at alle elevene er forskjellig. Arbeid med bildebøker stimulerer kanskje motivasjon for mange, men ikke for alle. Som forsker strebet jeg i min prosess etter å møte informantene mine med et åpent og kritisk blikk, og forsøke å legge vekk tidligere forventningen. Jeg var åpen for det de fortalte meg, samtidig som jeg etter beste evne prøvde å forstå i dybden den informasjonen de ga meg.

5.0 Presentasjon av funn og drøfting

Før jeg går i gang med å presentere mine funn og drøfte disse, vil jeg påminne om denne studiens problemstilling: *Hvilke erfaringer og meninger har lærere på mellomtrinnet om bildebokens potensiale til å påvirke elevenes motivasjon for lesing?* I dette kapittelet skal jeg presentere og drøfte funn som er gjort i forbindelse med studiens datainnsamling. Studiens formål er å undersøke hvilke erfaringer og meninger lærere på mellomtrinnet har angående bildebokens evner til å påvirke elevenes motivasjon for lesing. Når jeg presenterer funnene og drøfter dem vil jeg forsøke å jobbe så tett opp mot oppgavens problemstilling som mulig.

Jeg har valgt å strukturere funn og drøfting i samme kapittel, siden jeg opplever dette som mest logisk og hensiktsmessig. Ulike funn vil bli presentert, og deretter drøftet opp mot relevant forskning og teori som jeg har lagt til grunn for i oppgavens forsknings- og teorikapittel. Før jeg begynner å presentere funn, vil jeg ha en kort presentasjon av informantene, som får de fiktive navnene Anne, Beate, Jonas og Thea.

5.1 Presentasjon av informantene

Til denne studien har jeg valgt å samarbeide med fire informanter i forbindelse med datainnsamlingen som skal gi meg svar på problemstillingen. Informantene mine har noen fellestrekk, og noen ulikheter. Både Beate og Thea bruker bildebøker i didaktisk sammenheng i sin undervisning. De snakker begge en del om tverrfaglig arbeid, hvor spesielt Thea i stor grad arbeider tverrfaglig. I Thea sitt klasserom er ikke litteraturarbeidet forbeholdt norskundervisningen, men heller arbeid hun forsøker å pakke inn i større tverrfaglige oppdrag som hun planlegger og forbereder selv. Beate benytter seg også av bildebøker i tverrfaglig undervisning, og nevner blant annet kunst og håndverk og samfunnsfag i arbeidet med bildebøker. Anne og Jonas har ikke noen spesiell erfaring der de benytter seg av bildeboken i et større didaktisk arbeid, men har likevel klasserommet fullt av bildebøker, og ser på det som en viktig del av elevenes lesetrening og leseopplæring. Informantene ser potensiale i bildeboken, men også noen utfordringer.

Anne har erfaring fra femte og sjette trinn, men også litt fra sjuende trinn. Beate har noe erfaring fra småtrinnet, og hele mellomtrinnet. Jonas har jobbet mest på småtrinnet, men har akkurat begynt å jobbe på mellomtrinnet i en femteklasse. Han har også erfaring på hele mellomtrinnet i engelskundervisning. Thea har også erfaring fra hele mellomtrinnet, med overvekt på sjette og sjuende trinn. Siden Beate og Thea har god erfaring med å benytte seg av bildeboken i didaktiske opplegg, er det disse informantene jeg kommer til å fokusere mest

på gjennom dette kapittelet. Årsaken til det er at jeg mener deres erfaring er svært verdifull for min studie, siden de kan si noe om elevenes respons og utbytte av bildeboken i et større arbeid. Informantenes svar er ikke alene basert på det klassetrinnet de jobber på for øyeblikket, men generelle svar basert på all den erfaringen de har samlet seg opp gjennom sin tid på mellomtrinnet.

5.2 Bildeboken - en lite utnyttet ressurs i norske klasserom

Allerede under prosessen med å finne kvalifiserte informanter til studien oppdaget jeg noe interessant. Jeg var på utkikk etter mellomtrinns lærere som benyttet seg av bildebøker i en didaktisk sammenheng, men det viste seg å være utfordrende å finne mellomtrinns lærere med slik erfaring. Dette syntes jeg var bemerkelsesverdig, siden alle mellomtrinns lærerne jeg snakket med underveis, var skjønt enige om at bildeboken hadde stort potensiale i elevenes leseopplæring, spesielt med tanke på elevenes motivasjon for lesing. Dette fikk meg til å undres, hvorfor er det så få lærere på mellomtrinnet som benytter seg av bildebøker i sin undervisning, når oppfatningen av bildebokens potensiale er så utbredt? Da jeg spurte mine informanter hvorfor de tror at så få mellomtrinns lærere benytter seg av bildeboken i undervisningen, var svarene relativt like hos alle informantene.

Anne svarte: «Jeg tror mange synes at bildebøkene blir for barnslig for mellomtrinnet, og vanskelig å tilpasse til undervisningen. Jeg tror også at det kan komme av at det er et enormt stort press i norskfaget på alt man skal gjennom. Hvor mye arbeid kan jeg få ut av en bildebok?»

Både Jonas og Beate svarte at de tror det er fordi det er mye annet man skal rekke over i norskfaget, i tillegg til at de også tror at det er mange lærere som ikke ser nytteverdien i slikt arbeid, siden de ikke får nok respons hos elevene når de arbeider på den måten.

Thea svarte: «Enten så sitter kanskje lærerne med en forestilling om at bildebøker er noe vi er ferdig med etter den første leseopplæringen, eller så sitter de med litt den samme opplevelsen som jeg hadde, at bildebøker er veldig barnslig, og at de på en måte ikke ser hensikten med å bruke mye tid på å bevise det motsatte.»

I introduksjonen av oppgaven min påpekes det at bildeboken er en svært lite utnyttet ressurs i norsk skole (Ommundsen, 2021, s. 99). Mine undersøkelser antyder at denne påstanden stemmer godt overens med praksisen på mellomtrinnet, i hvert fall ved skolene jeg har oppsøkt. Det kan se ut til at en mulig årsak til dette er manglende kunnskap blant lærerne om hvilken litteratur som finnes. Både Anne og Jonas sa at de ikke kjente til noen bildebøker som

var tilpasset elevene på mellomtrinnet. Thea sa om bildebøker som er tilpasset elevene på mellomtrinnet at «de finnes jo, men det er kanskje ikke det første som tas inn i et begrenset budsjett på skolen». Samtidig påpeker hun at det å sette seg ned å lete etter slike bildebøker ikke er særlig høyt på prioriteringslisten over ting som må gjøres, noe hun synes er synd. Selv om det finnes bildebøker der ute som er tilpasset mellomtrinnet, sier Thea at: «Jeg skulle ønske utvalget av den tradisjonelle bildeboken var større også for de eldre elevene.»

En annen årsak til lav prioritering av bildeboken i undervisningen kan være at denne ressursen er lite utbredt og utprøvd, og at lærerne rett og slett ikke vet hvordan de skal ta fatt på et slikt arbeid. Anne sier så fint at «fantasien setter litt grenser» for henne, og sammenlikner det med å «finne opp kruttet på nytt», noe hun ikke helt vet hvordan hun skal gjøre, samtidig som hun sier at «det blir dårlig tid til den slags». Samtlige av informantene gir uttrykk for at tid er en manglende ressurs i en travel skolehverdag, og at norskfagets høye press ikke gir rom for å bruke for mye tid og energi på å spikre sammen og tilpasse et opplegg rundt bildeboken. Inntrykket av at lærere har lite kjennskap til bildebøker som er tilpasset for mellomtrinnet hjelper selvsagt ikke, siden det er tidkrevende å lete seg gjennom og gjøre seg kjent med ny litteratur. Anne understreker også at: «Det er vanskelig å finne på et undervisningsopplegg rundt en bildebok når jeg ikke har noen erfaring fra det. Hadde jeg kunne tatt utgangspunkt i et ferdig opplegg og tilpasset det ville det nok vært enklere å ta i bruk bildebøker.»

Det nevnes også noen praktiske utfordringer knyttet til bildebokens bruk i undervisningen. Jonas sier blant annet at «når jeg ikke har klassesett av en bildebok, så blir det vanskelig å bruke den. Hvordan skal jeg klare å presentere boka for alle elevene? Vi har jo ikke flust med ressurser heller, og når jeg ikke har tilgang til en bildebok gir jeg det litt opp.» Han poengterer også at: «Jeg tror elevene på mellomtrinnet hadde sukket litt over meg hvis jeg skulle sette meg ned med dem i en ring og tatt for oss en bildebok, slik jeg har gjort på småtrinnet. Det hadde nok blitt litt for barnslig for dem. Jeg måtte nok funnet på noe litt mere sprekt da, men det har jeg ikke gjort ennå. Hadde jeg hatt et klassesett eller tilgang via internett så hadde jeg med en gang sett flere muligheter.» Da jeg spurte Beate hvordan hun jobber med bildebøker rent praktisk, svarte hun: «Jeg kan sitte med halve gruppa i ring rundt meg, også ser de i boken samtidig som jeg leser.» Beate opplever ikke at elevene på mellomtrinnet er for gammel for å samles i ring rundt bildeboken. De ulike oppfatningene hos Jonas og Beate kan komme av at klassene deres sender ulike signaler som legger til grunn deres tanker om elevenes reaksjoner til et slikt arbeid. Jonas har for øvrig mest erfaring fra småtrinnet, og det

kan tenkes at han har laget seg en forestilling om at barna på mellomtrinnet er så mye eldre at den typen opplegg ikke appellerer like mye til dem som på småtrinnet.

Jeg opplever at mangel på kunnskap om hvilke bøker som finnes, samt en fordom om at bildebøker ikke egner seg til mellomtrinnet, hindrer Anne og Jonas fra å benytte seg av bildebøker i sin undervisning. Jeg opplever også at deres forståelse for bildebokens potensiale er noe underutviklet, og at de har et litt enkelt syn på dens ulike kvaliteter. Beate og Thea er to eksempler som viser at bildebokarbeid både fungerer og har potensiale til å utgjøre en forskjell i litteraturundervisningen. Årsaken til dette er bildebokens multimodale tekst, som består av både verbaltekst og bilder, samtidig som høytlesing også åpner for modaliteten lyd. De ulike modalitetene gjør at bildeboken egner seg godt for svake lesere, siden de kan ta aktiv del i leseprosessen ved å lese bildene, samtidig som de ikke behøver å forholde seg til verbalteksten i like stor grad (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 21). Ved høytlesing av bildebøker kan både sterke og svake lesere delta aktivt i samme grad, siden de ikke behøver å forholde seg til verbalteksten i det hele tatt. Elevene kan konsentrere seg om å lese bildene og tolke disse opp mot verbalteksten som blir lest høyt (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 98). Dette åpner opp og utvider den litterære verdenen, spesielt for de svake leserne (Tønnessen, 2007, s. 49), samtidig som lesere uavhengig av leseferdigheter får nye litterære erfaringer i møte med sammensatt tekst. Bildeboken egner seg til alle lesere, uansett alder (Ommundsen, 2018, s. 151). Ulike typer bildebøker har også forskjellige typer potensiale. I den sylleptiske bildeboken har verbaltekst og bilde ikke noen sammenheng. I alle de andre kategoriene, den symmetriske, utfyllende, utvidende og kontrapunktiske bildeboken, er bilde og verbaltekst sammen om å skape ulike typer dynamikk (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Den kontrapunktiske bildeboken har særskilt evner til å utfordre elevenes evner til å tolke og bruke fantasien sin (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 24). De ulike dynamikkene i de forskjellige bildebøkene er ett av bildebokens særskilte potensiale, og gir elevene helt unike møter med tekst, som ikke finnes i bøker som består primært av verbaltekst. For svake eller umotiverte lesere kan den rette bildeboken tilby mestringsfølelse samt gode leseopplevelser for individer eller grupper, hvilket vil kunne være med på å bygge opp under indre motivasjon og mestringsforventninger eller samspillet i elevgruppen.

Theas svar på hvordan hun arbeider rent praktisk med bildeboka var: «Det varierer. Jeg synes det er veldig ulogisk å lese høyt og gå rundt å vise bildene til elevene, så det gjør jeg ikke. Jeg har hatt små klasser, så jeg har noen ganger bestilt inn samme bok fra flere ulike biblioteker slik at alle elevene har hatt hver sin bok. Jeg har også vist bildene uten tekst på storskjerm,

slik at alle har kunnet se.» Beate og Thea har brukt ulike teknikker når de har jobbet med bildebøker. Som Donalyn Miller og Susan Kelley (2013, s. 51-52) påpeker, er det viktig at alle elevene ser bildeboken når man arbeider med bildebøker i høytlesing. Dersom ikke alle elevene ser bildene samtidig som verbalteksten blir lest, forsvinner en del av bildebokens tekst. Det viktigste er at alle elevene har tilgang til bildene samtidig som verbalteksten blir lest, ikke nødvendigvis hvordan man får til dette i praksis. Å lese verbalteksten i en bildebok høyt, for så å gå rundt å vise bildene til eleven vil ikke gi elevene gode muligheter til å nærlese bildene, og dermed vil deler av teksten forsvinne under leseprosessen. Dessuten vil det gi en veldig oppstykket leseopplevelse. I bildeboken er verbaltekst og bilder sammen om å skape et narrativt forløp, hvilket betyr at dersom leseren ikke får tilgang på enten bilder eller verbaltekst, vil heller ikke leseren kunne lese boken i sin helhet (Ommundsen, 2018, s. 151). Med dette i tankene, er den praktiske biten ved å dele en bildebok i en elevgruppe noe man ikke skal ta for gitt. Jeg mener at det ikke er urimelig av Jonas å finne dette utfordrende, det er tross alt en helt essensiell og avgjørende del av undervisningens kvalitet.

Under intervjuene spurte jeg informantene hvilket potensiale de ser i bildeboken. I denne delen av drøftingen vil jeg ta for meg svarene fra Anne og Jonas, som ikke har erfaring med bildebøker i undervisningen. Dette er for å få et bilde av hvilket potensial som oppfattes av lærere som ikke kan basere svaret sitt på egne erfaringer og praksis, men kun på deres tanker og oppfattelser rundt bildeboken i undervisningssammenheng. Anne svarte at: «Jeg ser jo at spesielt de svake leserne trekker veldig mot bildebøker, men også de sterke leserne liker å ha bilder å se på. Jeg tror de som vanligvis ikke ville kommet gjennom en hel bok kunne klart å komme seg gjennom en hel bildebok som var tilpasset dem.» Jonas svar var: «Jeg ser at bildebøker inspirerer elevene til å lese mer. Jo mer du leser, jo bedre lesehastighet har du, så bildebøker har jo potensiale til å få elevene til å bli engasjerte lesere. Noen ganger må jeg veilede svake lesere for å finne en passende bok, da oppfordrer jeg dem til å velge en bok med bilder i, for da er det lettere for dem å komme gjennom.» Guthrie, Wigfield og Perencevich (2004, s. ix) mener at leserens engasjement for lesing kan være med å skape langvarig motivasjon for lesing, hvilket bør være et mål for leseopplæringen, med tanke på at det gir gode forutsetninger for elevenes lesing, ikke bare nå, men også på lang sikt. Dersom bildeboken skaper engasjement for lesing blant elevene, sender dette et signal om at bildeboken er en ressurs som kan være styrkende for elevenes motivasjon for lesing i seg selv. Bildebøker er dermed å anse som viktig lesestoff for elevene, som vil være fordelaktig for elevene å ha i umiddelbar tilgjengelighet til enhver tid.

Slik jeg tolker det, er Anne og Jonas ganske samstemt i sine svar. De poengterer begge at bildeboken er enklere å komme gjennom, og jeg tolker det slik at de ser et potensiale for de svake leserne her. Anne poengterer dessuten at hun ser at de svake leserne trekker mot bildeboken, og Jonas veileder svake lesere mot bildebøker for å finne lesestoff som er tilpasset deres nivå. Jonas nevner i tillegg bildebokens evne til å inspirere elevene, og trekker i den sammenheng frem at den kan være et godt alternativ for lesetrening. Ut over dette mener jeg likevel at bildeboken rommer et stort potensial, som ikke kommer frem i Anne og Jonas sine svar. Jeg er enig i deres påstand om at bildeboken har evne til å nå ut til svake lesere, siden bildebokens sammensatte tekster har en egen måte å ta leseren med seg inn i teksten. Bildebokens ikonotekst, som består av en sammensetning av bilde og verbaltekst, gir leseren store rom for tolkning og aktiv deltakelse (Hallberg, 1982, s. 165; Ommundsen, 2018, s. 151; Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2).

Ommundsens (2021, s. 99) påstand om at bildeboken er en lite utnyttet ressurs i norsk skole, stemmer etter mine undersøkelser godt. Basert på svarene fra mine informanter kan det tenkes at det er flere årsaker til at bildebokens potensiale forblir urørt av mange lærere på mellomtrinnet. Faktorer som tid og ressurser i skolen begrenser lærernes muligheter til å tenke nytt og være kreative i undervisningsplanleggingen. Jeg oppfatter også at det er en manglende kjennskap blant mellomtrinns lærerne om hvilke bildebøker som finnes, hvilket naturligvis også begrenser mulighetene for å bruke bildeboken i didaktiske opplegg. Praktiske utfordringer for hvordan man kan presentere og dele en bildebok for en større gruppe elever, eller vanskeligheten med å få tilgang til klassesett eller digitale versjoner kommer også til uttrykk gjennom undersøkelsen min.

Anne og Jonas er enig i at bildeboken har stort potensiale i undervisningen, men utdyper ikke dette noe særlig mer enn at de mener bildeboken passer godt for svake lesere. Til tross for dette unnlater de å bruke bildeboken i sin egen undervisning. Jeg mener for øvrig at bildebokens potensiale strekker seg langt ut over dette, noe den videre drøftingen vil vise. Det kan tenkes at kunnskapsnivået rundt bildebøker og multimodale tekster ikke er så utbredt, og at dette også kan være en årsak til at bildebøker blir lite brukt på mellomtrinnet og i skolen generelt. Jeg opplever også at det ligger en fordom blant lærerne om at elevene på mellomtrinnet er for gammel for bildebokarbeid. Beate og Theas arbeid kan for øvrig motbevise dette, da de har hatt stor suksess med arbeid i bildebøker på mellomtrinnet. Min undersøkelse tilsier at lærerne ser et visst potensiale i bildeboken, men at ulike faktorer likevel forhindrer dette potensialet i å realiseres for mange lærere. Dette stopper også

kunnskapsveksten rundt bildebøker, siden få lærere jobber med dem og utforsker deres potensiale. Dette er synd, særlig siden mine informanter gir uttrykk for at elevene interesserer seg for bildeboken, samt at det kommer fram at bildebøker har evner til å skape mer engasjement rundt lesing, slik blant annet Jonas forklarer.

5.3 Beate og Theas arbeider med bildebøker

I Ommundsens (2021) forskning kommer det frem at elevenes motivasjon for lesing hadde økt etter at de hadde jobbet med den utfordrende bildeboken, *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013). Forskningen, arbeidet og teorien til Ommundsen rundt bildeboken har vært en stor motivasjon og inspirasjon for meg i mitt arbeid. Det var nettopp hennes forskning som fikk meg til å ta steget i den retningen jeg gjorde, når det kom til valg av tema for masteroppgaven min. For meg virket det ulogisk at bildeboken var en lite utnyttet ressurs i skolen, når inntrykket var at bildeboken hadde stort potensiale i undervisningssammenheng. Spesielt med tanke på motivasjon for lesing, siden dette er en avgjørende faktor for elevenes leseferdigheter, som igjen har stor påvirkning på elevenes fremtid og liv (Høigård, 2013, s. 313-314; Piacentini, & Pacileo, 2019, s. 3). Å finne mellomtrinns lærere som arbeidet med bildebøker var ingen lett oppgave, og det var heller ingen selvfølge at de jeg fant var villig til å stille opp som informanter. Heldigvis fikk jeg tak i to stykker, Beate og Thea, som begge med glede ville stille opp. I dette delkapittelet vil jeg ta for meg dem som faktisk benytter seg av bildebøker, og undersøke nærmere deres erfaringer og refleksjoner i denne sammenheng. I intervjuene spurte jeg dem hvorfor de bruker bildeboken i sin undervisning.

Beate: «Elevene blir engasjert av bildene. Noen elever har alle detaljer klar i hode når de leser, mens andre har det ikke, da hjelper det å ha bilder å se på. Elevene kan se og oppdage i bildene samtidig som de hører når jeg leser høyt for dem. De får med seg utrolig mye detaljer fra historien på den måten. Elevene blir dessuten veldig ivrig og rekker opp hånden, de har lyst til å fortelle det de ser. Jeg har troen på at det som repeteres og jobbes med om igjen, og gjerne sammen med bilder, blir husket bedre. Elevene er engasjert og motivert i arbeid med bildebøker.» Hun poengterer likevel at «jeg oppfatter at lesemotivasjonen er situasjonsbetinget», og mener med det at hun ikke tror elevenes motivasjon for lesing blir påvirket generelt. Hun mener at de viser motivasjon i selve leseøyeblikket som hun tar dem med inn i, gjennom hennes formidlingsevner, men at den gnisten hun tenner i dem behøver videre oppfølging hjemme for å bestå eller vokse.

Thea: «Elevene er jo ulike. Noen fanger best opp kunnskap auditivt, noen visuelt og andre taktilt. Bildeboken er en veldig motivasjon for dem som er visuelle. Bildene er også en god støtte for forståelsen, spesielt hvis vi jobber med abstrakte eller tunge tema. Selv om jeg kjenner elevene mine godt, så kan jeg ikke vite hvilke personlige erfaringer de sitter med. Bildeboken gir elevene et annet bilde enn de bildene de selv har fra ulike vanskelige tema, som dødsfall, sykdom, legning, spiseforstyrrelser og så videre.»

I Beates svar legges det mye vekt på det generelle engasjementet elevene viser i forbindelse med bildebøker, og hvordan bildene er en støtte som hjelper elevene til aktiv deltakelse og engasjement. Bildebokens potensiale til nettopp det, å aktivisere leseren gjennom bildene, er et potensiale som flere forskere og teoretikere beskriver (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 21; Ommundsen, 2018, s. 151). Engasjementet som Beate forteller om, kan komme av at elevene opplever mestring i forbindelse med arbeidet med bildebøker, nettopp på grunn av den aktive deltakelsen som bildeboken åpner for (Bandura, 1997, s. 80; Bråten, 2007, s. 73-74). Selv elever med lave leseferdigheter kan delta, oppleve mestring og bidra til samtale og refleksjon i gruppen. Det kollektive arbeide med bildebøker kan dessuten bidra med å styrke elevgruppens fellesskap og leseglede, siden de ved å dele sine tanker, erfaringer og refleksjoner, kommer nærmere hverandre og blir bedre kjent (Tønnessen, 2007, s. 50; Miller & Kelley, 2013, s. 49). Samtidig utvikler de sin visuelle tekstkompetanse, spesielt siden de kan få innblikk i andre elevers tolking av sammensatt tekst (Ommundsen, 2018, s. 151). Dette vil utfordre deres egen måte å tenke på, og gi dem nye vinkler og perspektiver på en tekst.

Beate mener også at hennes eget engasjement og innlevelse er viktig for å få elevene med seg i arbeidet, og sier at: «Mange elever leser monotont, men jeg vil vise dem at med innlevelse så kan teksten oppleves mye mer interessant.» Dette gjør hun under høytlesingen, som hun også erfarer at elevene er veldig glad i. Roe (2014, s. 133) beskriver hvordan stemmebruken til formidleren er med på å skape en ekstra dimensjon i teksten. Ifølge Bråten (2007, s. 73-74) og Bandura (1997, s. 79) kan dessuten engasjement ha en smitteeffekt mellom ulike mennesker. I møte med Beate opplevde jeg henne som svært engasjert angående arbeid med bildebøker. Jeg merket selv at hennes stemmebruk og engasjement var med på å skape en ekstra dimensjon i samtalen vår, hvilket var svært givende og oppløftende for meg i min forskningsprosess. Jeg erfarer og tolker det slik at Beate bruker hele seg når hun arbeider med litteraturarbeid sammen med sine elever, og mener at hennes utstråling og holdning har stor betydning for arbeidet hun gjør. Beate bemerker at hun tror elevenes motivasjon for lesing er situasjonsbetinget, og at de trenger mer støtte hjemmefra for å holde liv i gnisten hun tenner i

dem. Bandura (1997, s. 79) mener at oppmuntring fra øvre hold og fysiologiske reaksjoner er med på å påvirke mestringsforventningene, og hvis elevene ikke får dette hjemmefra, slik som Beate beskriver, gir det mening at deres motivasjon for lesing kun blomstrer i forbindelse med det gitte arbeidet hos Beate. I hennes klasserom og time er det rom og kultur for lesing, dersom det ikke er det hjemme, blir det neppe prioritert av barna heller. Thea har også observert at lesing er en aktivitet elevene har lite aksept for på fritiden, og mener at lesing er en nedprioritert aktivitet i dag. Dette er for øvrig noe jeg ønsker å gå nærmere inn på i et senere delkapittel, da jeg opplever denne informasjonen som interessant og viktig.

Videre legger jeg merke til at Beate poengterer at elevene får med seg mye detaljer fra historiene når de kan lese bildene samtidig som de blir lest høyt for. Hun indikerer dessuten at bilder kan hjelpe elevene å huske det de jobber med bedre. I denne kommentaren kommer det frem at arbeid som stimulerer den auditive og visuelle sansen samtidig, fremmer elevenes evne til å lære og gå i dybden. Dunn og Dunn mener at alle individ har en foretrukket læringsstil, som handler om hvordan individet lærer best og mest effektivt (Dunn & Griggs, 2004, s. 21-22). Uten at Beate har fokus på elevenes modale preferanse, mener jeg likevel at hennes observasjoner kan kobles opp mot de ulike læringsstilene. Hennes beskrivelser og fremstilling sier noe om at det kan være fordelaktig for elevenes læring dersom man greier å inkorporere og aktivere flere sanser i ett arbeid. Andreassen (2006, s. 28; 2005) mener i motsetning til Dunn-modellen at barna trenger variert opplæring, slik at de er forberedt til å takle ulike situasjoner som oppstår i livet. Inntrykket Beate sitter med, kan komme av at flere av elevene greier å koble seg på undervisningen og arbeidet, simpelthen fordi arbeidet når ut til flere elever, nettopp på grunn av arbeidets evne til å tilfredsstille flere sanser. Thea på sin side har stort fokus på elevenes ulike modale preferanser, og ser dette som et av bildebokens store potensialer. Jeg opplever at Thea har et gjennomgående fokus på bildebokens evne til å nå ut til de visuelle elevene, og at budskapet om den visuelle leseren står sterkt i svarene hennes gjennom hele intervjuet. Jeg vil komme tilbake til Theas fokus på modale preferanser og drøfte dette nærmere i et senere delkapittel.

Ut over dette nevner Thea hvordan spesielt tunge tema egner seg til bildebokarbeid, siden det hjelper elevene å få et nytt og nøytralt bilde på ulike situasjoner. Dette synes jeg er en interessant erfaring og observasjon. Nussbaum (2016) mener at litteratur kan gi leseren innblikk i andres liv, og er særlig opptatt av de vanskelige følelsene som kan oppstå i det litterære møte mellom tekst og leser. Ifølge henne kan slike tekstuelle opplevelser bidra til at leseren blir bedre kjent med seg selv i tillegg til å utvikle sin emosjonelle livsverden. Thea

mener at elevene kan distansere seg fra sine egne opplevelser fra et gitt tema, ved å få nye, utenforstående og nøytrale bilder fra bildebøker. Thea påpeker i svaret sitt at hun ikke kan vite hva elevene hennes har erfart og opplevd, og derfor ikke vet hvordan elevene kan reagere på ulike tema. Ved å hente frem et konkret bilde kan hun referere til, for eksempel døden, uten at det blir personlig for elevene, selv om de kanskje har opplevd dødsfall i nær relasjon. Dette åpner opp for at man kan samtale om døden som oppstår i narrativen, fremfor døden som elevene potensielt har opplevd i sine egne liv. Ikke bare kan et slikt narrativ og en oppfølgende samtale være en lærerik prosess og opplevelse for elevene, det kan også hjelpe dem å bearbeide egne opplevelser og følelser.

Da jeg spurte Beate hvilket potensiale hun så i bildeboken, var svaret: «At elevene kan koble tekst og bilde sammen. I Udir står det at elevene skal reflektere mye. For at de skal kunne reflektere trenger de noen erfaringer. Tekst og bilde sammen skaper noen tanker i hode deres som gir dem forutsetninger til å reflektere. Jeg ser at elevene er flinke til å oppdage og fylle ut de tomrommene som skapes mellom bilde og tekst. Spriket mellom de sterkeste og svakeste leserne jevnes ut, siden du har lov til å si hva du ser og tenker. Elevene blir ivrige og de får til å lage en samtale, fordi alle har noe å si. Noen er mer komplekse og leser mer mellom tekst og bilde, mens andre er litt enklere og tar bilde og tekst mer bokstavelig. Men da har alle en mulighet til å være med, spesielt i mindre grupper. Det ligger mye potensiale for mestring hos de svake leserne i bildebøker.»

På samme spørsmål svarte Thea: «Jeg ser veldig stort potensiale i bildeboken. Harry Potter-bøkene er jo kommet i illustrerte versjoner. Dette åpner opp for at så mange flere kan få utbytte av denne teksten. De rene tekstbøkene av Harry Potter er helt uoverkommelig for veldig mange. De illustrerte bøkene åpner opp den litterære verden for mange flere.»

Det første jeg legger merke til når jeg sammenlikner de to svarene er at både Beate og Thea er opptatt av at bildeboken når ut til flere lesere. Thea nevner hvordan illustrerte bøker er mer overkommelig for flere lesere enn hva rene tekstbøker er. Denne observasjonen tyder på at det er enklere, rent teknisk sett, for elevene å lese bildebøker fremfor bøker uten bilder eller illustrasjoner. Beate sier at spriket mellom de sterke og svake leserne jevnes ut, samtidig som hun synes at bildeboken har potensiale til å gi de svake leserne mestringsfølelse. Mestring fører til mestringsforventninger, og mestringsforventninger styrker motivasjonen, siden mestringsforventninger handler om troen på at man kan fullføre en gitt oppgave (Bandura, 1997, s. 3, s.80; Bråten, 2007, s. 73-74). Dersom en elev har lave mestringsforventninger til

lesing, vil det si at eleven tviler på sine egne evner til å gjennomføre eller mestre lesingen. I et slikt tilfelle er det tvilsomt at eleven ønsker å lese, for hvem vil vel begi seg ut på en oppgave man ikke tror man greier å gjennomføre? Ved å tilrettelegge arbeidet for de svake leserne, kan de få positive møter med tekst som fører til mestringsfølelse, økt mestringsforventning og indre motivasjon for lesing. Ifølge Ryan og Deci (2000, s. 55) er indre motivasjon en sterk form for motivasjon, som fører til høy kvalitet på kunnskap og kreativitet.

Beate snakker også en del om tomrommet som ligger mellom bilde og tekst, og at dette gjør det enklere for de svake leserne å være med. Hun opplever at terskelen for deres deltakelse blir lavere, og synes at bildebøker legger godt grunnlag for refleksjon og aktive litterære samtaler. Bildebokens tekst består av bilde og verbaltekst, og kalles ikonotekst (Hallberg, 1982, s. 165). I ikonoteksten oppstår det et samspill mellom bilde og verbaltekst som er sammen om å skape mening, og i dette samspillet finner vi åpninger eller tomrom som leseren selv må fylle inn for at teksten skal bli meningsbærende (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 2; Eco, 1994, s. 16-17; Iser, 1981, s. 103-112). I dette tomrommet er det opp til hver enkelt elev å tolke og skape mening basert på sine egne tanker og erfaringer. En og samme tekst kan dermed bli tolket på uendelig mange måter, og det er mellom leseren og teksten at meningen blir til. I dette tolkningsarbeidet vil leseren få erfaringer som er med på å styrke dens visuelle tekstkompetanse, nettopp på grunn av dens sammensetning av flere modaliteter som sammen kommuniserer en helhet (Ommundsen, 2018, s. 151).

I undersøkelsen min kom det frem at Beate og Thea erfarer at bildeboken har mye å tilføre i undervisningen. Bildene fungerer som en støtte i leseprosessen, og har evnen til å nå ut til et bredere publikum. På denne måten bidrar bildeboken til gode felles leseopplevelser, som kan bidra til å styrke elevgruppens samhold og leseglede. Samtidig får elevene utviklet sin visuelle tekstkompetanse, enten det er i samarbeid med hverandre eller på egenhånd. Beate mener også at bildeboken legger til rette for at også de svake leserne kan delta mer aktivt i de litterære samtalene, siden elevene kan fortelle hva de ser. Jeg oppfatter det slik at begge bruker bildeboken hyppig, og at dette preger deres undervisningstimer med kreative oppgaver som lar seg tilpasse en større del av elevgruppen. Thea erfarer også at bildeboken egner seg godt til tema som tar for seg sensitive og abstrakte tema, nettopp på grunn av dens multimodale tekst som hjelper elevene å sette et bilde på ulike ting. Beate synes bildeboken egner seg godt til å fremme elevenes motivasjon for lesing, men mener at mangelen på engasjement utenfor skolen hindrer elevene i å bevare den og bygge videre på den. Thea

mener også at den travle hverdagen gjør det utfordrende for elevene å lese på fritiden, samtidig som at sosiale krav ikke gir rom eller aksept for det.

5.4 Hvilke lesere har utbytte av bildeboken?

I Ommundsens (2021) forskning rundt den kontrapunktiske bildeboken *Gorm er en snill orm* (Kuhn, 2013), blir det særlig poengtert at den ene eleven med utfordringer knyttet til lesing og skriving har en stor oppblomstring underveis i prosjektet. Det påpekes blant annet at dette var en elev som sjelden viste vilje til å produsere verbaltekst, og som hadde lite interesse for bøker. Fokuset som legges på denne eleven, sender et signal om at arbeidet med bildeboken særlig kan ha en positiv effekt for elever med lave leseferdigheter og lite motivasjon for lesing. Selv om elevens leseferdigheter ikke blir spesifisert, er det nærliggende å tro at en elev med problemer knyttet til lesing og skriving ligger på et lavt ferdighetsnivå. Resultatet av forskningen er også klar i sin tale, elevene har hatt positiv utvikling i sin holdning til bøker og lesing, samt økt motivasjon for lesing etter de har arbeidet med bildebokprosjektet.

Ommundsen (2018, s. 151) legger vekt på at bildebokens multimodale tekst åpner opp for deltakelse fra alle barn, uansett alder og språklige ferdigheter. I dette ligger det stort potensiale for mestring og inkludering. Mestringsopplevelser knyttet til lesing er en vesentlig faktor for å stimulere elevenes mestringsforventning, som igjen påvirker motivasjon på en positiv måte (Bandura, 1997, s. 80). Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 98) mener at bildeboken passer godt til små barn, siden bildebokens tekst delvis kan leses gjennom bilder. Både Birkeland, Mjør og Teigland, og Ommundsens teoretiske ståsted inkluderer de svake leserne når de argumenterer for hvilke barn som er i stand til å lese og få utbytte av bildebokens tekst. Bildebokens mange potensialer, som jeg drøfter gjennom hele kapittelet, legger også til rette for at bildeboken er å anse som godt egnet for barn med lave leseferdigheter.

Etter å ha lest teori og forskning om bildeboken og dens potensiale, sitter jeg igjen med et inntrykk av at bildeboken egner seg særlig godt til å engasjere og aktivere elever med lave leseferdigheter og lite motivasjon for lesing. Det samme inntrykket har jeg fått fra de mange ulike mellomtrinnsleererne jeg har vært i kontakt med i forbindelse med leting etter informanter til studien. Med et ønske om å undersøke dette etablerte inntrykket, vil jeg i dette delkapittelet drøfte denne påstanden opp mot informasjonen jeg har fått fra informantene mine. I intervjuene spurte jeg dem om de opplever at elevenes leseferdigheter kan knyttes til deres respons på bildebøker.

Beate svarte; «Ja, de svake leserne responderer mer på bilder enn de sterke leserne. Både de svake og sterke leserne er glade i bilder, men de sterke leserne vil ikke tillate det barnet i seg å komme frem like mye.» Hun mener også at det ligger mye potensiale for mestring hos de svake leserne i bildebøker.

Anne og Jonas kan bekrefte at også de opplever at det er de svake leserne som er mest tiltrukket av bildebøker, og at bildeboken egner seg godt for å engasjere dem til å lese. Anne sier at: «Det er spesielt de svake leserne som leser dem», og legger til at: «Elevene får noe å hvile øynene på og kan ta pause fra lesingen.» Både Anne og Jonas mener dessuten at bildebøkene er lettere å lese og komme seg gjennom.

Thea svarte: «Nei. Jeg opplever at elevenes respons på bildebøker handler mer om elevenes måte å tilegne seg kunnskap, enn hvilke leseferdigheter de har. Jeg opplever at elever med lave leseferdigheter kan respondere vel så negativt på bildebøker som på annen tekst hvis de ikke er visuelle, for da blir ikke de bildene noen støtte likevel.» Hun må likevel innrømme at: «Bilder er jo også en støtte til elever med lavere leseferdigheter, det er jo ikke til å komme ifra, likevel opplever jeg at det handler primært om hvordan de får inn kunnskap.»

Svaret fra Thea overrasker og fascinerer meg. Hennes observasjoner er veldig interessante, og svarene hennes skiller seg helt ut fra de andre informantenes svar. Thea utdyper og spesifiserer at hun opplever at også svake lesere kan respondere dårlig på bildebøker, og legger vekt på at det er elevenes modale preferanse som påvirker deres respons på bildebøker framfor deres leseferdigheter. Hun poengterer også at «jeg er jo absolutt ingen fasit, men det er sånn jeg opplever det». Ifølge Dunn og Dunn påvirker elevenes læringsstil deres evner til å tilegne seg ny kunnskap og lære nye ferdigheter (Dunn & Griggs, 2004, s. 21-22). De sier at individer med visuell preferanse lærer best ved å bruke øynene og observere gjenstander, bilder, diagram og liknende (Dunn & Griggs, 2004, s. 24-25). Theas mening om at det ikke nødvendigvis er de svake leserne som foretrekker bildeboken, men de visuelle leserne, er ikke urimelig, men heller logisk. De visuelle leserne har ifølge Dunn og Dunn bedre forutsetninger til å ta til seg kunnskap og informasjon gjennom visuelle inntrykk, og bildebokens tekst gir jo leseren nettopp dette, informasjon gjennom visuelle inntrykk som leseren kan lese og tolke. Det er på ingen måte unaturlig at en tekst som bærer preg av visuell kommunikasjon appellerer til de visuelt anlagte elevene. Dunn-modellen har for øvrig vært kritisert, blant annet av Andreassen (2006, s. 28), som påpeker at barn trenger varierte undervisningsformer og læringselementer for å få et godt utbytte av undervisningen. Når det gjelder

leseopplæringen, mener han dessuten at arbeid med varierte modaliteter er nødvendig for at elevene skal kunne utvikle og oppøve sine ferdigheter, siden lesing er en aktivitet som er satt sammen av visuelle og auditive segment. Samtidig trekker han frem at barna behøver varierte ferdigheter og erfaringer for å være forberedt til å mestre ulike situasjoner som vil oppstå senere i livet (Andreassen, 2005).

I intervjuet med Thea snakker hun en god del om hvordan ulike elever har ulike modale preferanser, og henviste mye til den visuelle leseren i forbindelse med bildebokarbeid. Ut over dette utdyper hun at: «Det taktile er jo noe jeg prøver å legge til rette for i løpet av et oppdrag.» Thea sier også at hun har mye høytlesing for elevene sine, både fra bildebøker og andre bøker, hvilket legger til rette for en undervisning som vektlegger den auditive læringsstilen. Mitt inntrykk er at Thea jobber variert og at hun forsøker å legge til rette for at de ulike modale preferansene skal få plass i oppdragene hun utformer. Thea nevner ikke begrepet læringsstil i intervjuet, og jeg har ikke inntrykk av at hun jobber mot å tilrettelegge de modale preferansene for elevene sine. Tvert imot tolket jeg det slik at hun forsøker å legge opp til variert undervisning og metoder, slik at alle elevene skal kunne oppleve mestring i løpet av oppdragene.

Beate mener at: «Noen klarer å lage bilder i hodet sitt når de leser, mens andre får ikke det til. Da får de god støtte i bildene, som hjelper dem å forstå teksten bedre. Det er lettere for elevene å se helheten i teksten når det er bilder med.» Thea er også enig i at bildene kan være en støtte for elevene: «Det handler om at bildene enten oppleves som støtte eller bare er forstyrrende elementer for elevene.» Hun er tydelig på at dette handler om hvordan de ulike elevene lærer best, og understreker at: «Det er uavhengig av leseferdigheter, etter min mening.»

Ommundsen (2018, s. 151) legger i sin definisjon av bildeboken vekt på at bilde og verbaltekst er sammen om å skape en helhetlig narrativ. Også Nikolajeva (2006, s. 24) mener at verbaltekst og bilde i de aller fleste bildebøker må leses og tolkes opp mot hverandre som en helhet. I den sylleptiske bildeboken finner vi et unntak, siden bilde og verbaltekst i disse bildebøkene ikke har noen sammenheng med hverandre. Anne poengterer at: «De svake leserne er mye mindre utholdende, selv når tekst blir lest opp eller det blir spilt av lydfil. Det blir rett og slett tungt for dem å konsentrere seg over lengre perioder.» Beate har en liknende oppfatning: «De svake leserne vil ha mere bilder å støtte sin lesing på.» Med dette mener hun at bildene gjør leseopplevelsen enklere og mer overkommelig for de svake leserne. Bråten

(2007, s. 73) mener at lesing er en anstrengende aktivitet, og at elever med lave leseferdigheter og lav motivasjon for lesing har tyngre for å velge leseaktivitet fremfor annen aktivitet. Hvis leseren opplever at bildene gir pause fra teksten, eller at bildene reduserer mengden tekst, er det naturlig at dette vil gjøre selve leseprosessen lettere, og dermed mer appellerende for de svake leserne. Tre av informantene mine deler den oppfatningen at bildebøker er lettere å lese for elevene, og at terskelen for de svake leserne derfor blir lavere. Dette kan henge sammen med elevenes mestringsforventning. Hvis de opplever at bildeboken er mindre krevende og mer oppnåelig for dem å lese gjennom, vil dette trolig gi dem mer motivasjon og vilje til å lese (Bandura, 1997, s. 3; Bråten, 2007, s. 73-74). Samtidig er det klart at elevene som tilegner seg kunnskap best gjennom visuelle stimuli også kan foretrekke bildebokens tekster. Thea sier at: «Bildebøkene snakker et språk som de visuelle elevene forstår og som gir dem noe, derfor kan de elevene få utbytte i form av økt motivasjon.»

Beate sier at: «Jeg tror de svake og sterke leserne har samme forutsetninger til å lese bilder.» Det Beate er inne på i denne kommentaren får meg til å tenke at hun kanskje refererer til de visuelle elevene, uten at hun nødvendigvis har reflektert over dette selv. Kanskje er hun ikke bevisst de ulike elevenes modale preferanse. Thea og Beate er jo enig i dette, at både de sterke og svake leserne kan ha like forutsetninger til å lese bilder, og Thea mener at dette handler om deres modale preferanse. Beate på sin side har ikke utdypet dette noe mer, og kommenterer ikke hvorfor hun tror det er slik. Et annet felles trekk mellom alle svarene er at bildene oppleves som støttende for de elevene som tiltrekkes av bildeboken. Det kan være fordi elevene er visuelt anlagt og at bildene kommuniserer til dem på en god måte, men det kan også være fordi teksten reduserer mengden ord, eller at bildene gir en støtte for forståelsen av teksten. Anne opplevde bildene som støttende i den forstand at elevene var forberedt på hva teksten skulle handle om. Hun forklarte at: «Bildene hjelper elevene å se sammenheng og unngå å lese feil. Det står skrevet om et juletre her, ikke om en hjullaster, fordi det er bilde av et juletre.» Det kan tenkes at alle informantene i praksis observerer de samme tingene, men at de rett og slett tenker ulikt om det, eller fokuserer på forskjellige ting i sine observasjoner.

Min undersøkelse peker på at det ikke bare er elevene med lave leseferdigheter som tiltrekkes spesielt av bildebøker, men også de elevene som lærer gjennom den visuelle sansen. Theas observasjoner oppleves som betydningsfulle for meg, siden hun har hatt svært god fremgang med sine elever i leseopplæringen. I tillegg tolker jeg hennes arbeidsmetode som grundig, med fokus på relasjoner og kunnskap om elevene. Dette er noe som vil komme tydelig frem og drøftes i det neste delkapittelet. Kanskje er dette slett ikke noen ny oppdagelse, men heller

en påminnelse om at det fokuset som ligger i litteraturen og forskningen kanskje ikke tar hensyn til eller belyser enkelte elementer, i dette tilfellet modal preferanse. For øvrig kan det være at jeg sitter med en forforståelse av saken, og at jeg har en tendens til å lese med tunnelsyn og tolke det jeg leser på en viss måte. Uavhengig av dette, så har denne refleksjonsprosessen åpnet opp og utvidet mitt syn på elevenes forutsetning til å lese bildebøker. Dunn-modellen var ukjent for meg frem til etter intervjuet jeg hadde med Thea. I ettertid leste jeg meg opp på denne, samt noe av kritikken som har haglet rundt den. For meg virker det som Thea er bevisst elevenes læringsstil, til en viss grad i alle fall, men at hun ikke legger til rette på den måten at elevene kun skal arbeide tilrettelagt for sin prefererte læringsstil. Dette er heller en kunnskap hun har om elevene sine, som kan virke nyttig for å forstå hvordan de ulike elevene arbeider.

5.5 Kan bildeboken motvirke «the fourth grade slump»?

I problemstillingen min retter jeg fokuset mitt direkte til elevene på mellomtrinnet. Årsaken til at jeg ønsket å forholde meg til mellomtrinnet var for å utforske om bildeboken kunne bidra med å motvirke «the fourth grade slump», som representerer et fall i elevenes leseutvikling når de kommer over i den andre leseopplæringen på mellomtrinnet (Andreassen, 2007, s. 279). Når elevene beveger seg fra småtrinnet til mellomtrinnet skal de lære å lese langt mer krevende tekster enn det de er vant til, i tillegg til at de skal lære seg å trekke kunnskap ut av dem (Maagerø & Tønnessen, 2012, s. 11; s. 17-18). Dette er nødvendig for at elevene skal kunne opparbeide seg funksjonelle leseferdigheter for videre skolegang og liv (Kulbrandstad, 2022, s. 63). Denne overgangen er kjent for å være utfordrende for elevene, og dette gjelder ikke bare de svake leserne, men også de sterke leserne (Chall & Jacobs, 2003; Hirsch, 2003). Chall og Jacobs (2003) påpeker at en mulig årsak til «the fourth grade slump» kan være dårlig leseflyt og lave avkodingsferdigheter. For å bedre disse ferdighetene kreves det blant annet mengdetrening, og for å få til mengdelesing trengs motivasjon. Guthrie, Wigfield og Perencevich (2004, s. ix) har i sin forskning jobbet for å skape langvarig motivasjon for lesing, og de forklarer innledningsvis at engasjement for lesing er en avgjørende faktor for å lykkes med dette. I dette delkapittelet vil jeg drøfte bildebokens evner til å skape engasjement, særlig for de svake leserne, slik at lesemotivasjon kan styrkes, ikke bare for øyeblikket, men også på lang sikt. Tanken bak dette er at den økte motivasjonen for lesing skal føre til mer lesing, som vil styrke avkodingsferdigheter og leseflyt.

I det forrige delkapittelet undersøkte jeg hvilken oppfatning mine informanter hadde angående hvilke elever som hadde utbytte av bildeboken. Det kom frem at mine informanter

opplevde at elever med lave leseferdigheter viste engasjement og fant bildene støttende for lesingen, i tillegg til at Thea mener at elevenes modale preferanse også er avgjørende for deres respons på bildebøker. Likevel påpekte også hun at det ikke var til å komme unna at svake lesere hadde støtte i bildene. Bildeboken egner seg, ifølge Ommundsen (2018, s. 151), for alle elever uansett alder og språklig bakgrunn. Barn trenger positive leseopplevelser for å bli glad i å lese, og ut fra bildebokens potensiale oppfatter jeg at bildebøker kan bidra med nettopp det (Kulbrandstad, 2022, s. 215). I dette delkapittelet vil jeg drøfte bildebokens evner til å motvirke «the fourth grade slump». I intervjuprosessen synes jeg Thea hadde noen særlig spennende erfaringer og refleksjoner, men også de andre informantene har vært bidragsytende i denne delen. Hovedfokuset vil likevel ligge på Thea og hennes beskrivelse av klassens utvikling i litteraturarbeidet, og så vil jeg referere til eller trekke inn øvrige informanter der dette oppleves naturlig.

Thea har god og variert erfaring med å bruke bildebøker i større tverrfaglige oppdrag, og er opptatt av relasjoner i sitt arbeid. Hun opplever at elevene har fått en «litterær tillit» til henne etter hvert, og at elevene hennes har gått fra å ha en kollektiv oppfatning av lesing og litteraturarbeid som noe negativt, til at det er blitt aksept for lesing blant elevene. Hun forklarte at: «Jeg tror det kom av en allerede etablert forestilling om hva det innebar å jobbe med bøker. De tenkte at det betød at de skulle skrive en bokanalyse eller en bokrapport.» Thea er glad i å lese selv, og er opptatt av at lesing ikke skal oppleves som påtvunget for elevene, men heller være en fin opplevelse for elevene som individ og i fellesskap med hverandre. Når Thea forteller om noen av lesestundene fra hennes eget klasserom, kan jeg nærmest ta og føle på den avslappede og gode atmosfæren. Hun har blant annet hatt høytlesing som adventskalender, der hun leste juleforberedende eventyr, og nevner i dette arbeidet en forfatter som Astrid Lindgren. Med slukket lys og batterilyd på elevenes pulter, har hun benyttet seg av lommelykt under lesestundene. Om elevene satt ved pultene eller lå på gulvet var ikke nøye for hennes del, og dersom de absolutt ikke ville være til stede kunne de gå på grupperommet og spille brettspill isteden. De første par dagene var det et par stykker som hadde gått på grupperommet, men det gikk raskt over. Dette var første gang hun introduserte høytlesing i denne klassen, og til å starte med var elevene negative og hadde liten tro på at de kom til å like det. Etter noen dager merket hun at elevene så frem til lesestunden, og at de begynte å etterspørre den. Thea er kritisk i sitt utvalg av litteratur, tar aldri med seg en bok hun ikke har lest inn i klasserommet, og velger litteratur ut fra elevgruppen sin. Hun

fokuserer på elevenes interesse og hvilket språk hun tror de vil like når hun plukker ut bøker til undervisningen sin.

I møte med Thea opplever jeg henne som genuin og systematisk i arbeidet, og hun framstår som svært kunnskapsrik på feltet. Hennes tilnærming til lesemotivasjon, og hvordan hun legger opp det litterære arbeidet synes jeg både er imponerende og inspirerende. Hun har fokus på at elevene skal få positive møter med et bredt utvalg av tekster, og holder bøkene i klasserommet oppdatert i forhold til hvilket tema de jobber med. Bildeboken bruker hun hyppig så lenge hun har en bildebok som passer til tema hun jobber med.

Slik Thea beskriver er det tydelig at hun har fokus på elevenes medbestemmelse. Dette er ifølge Guthrie (2007, s. 133) med på å fostre elevenes motivasjon for lesing, siden det gir elevene en følelse av frivillighet og eierskap til teksten. Når elevene til Thea får velge selv om de ønsker å være til stede under høytlesingen eller ikke, hviler ikke ansvaret på Thea, men på elevene selv. Det er helt opp til dem om de vil være til stede, og aktiviteten bærer dermed ikke preg av tvang. Thea sier selv at: «Jeg kan ikke tvinge elevene til å like noe, men jeg kan si at jeg tror det er en fin måte å starte dagen på.» Theas egen entusiasme for bøker kan også være en positiv bidragsyter til transformasjonene som har skjedd i klassens opplevelse av å arbeide med bøker, siden hennes engasjement for lesing kan smitte over på elevene (Bandura, 1997, s. 79; Bråten, 2007, s. 73-74). Thea sier at: «Jeg bruker mye tid på å lese barne- og ungdomslitteratur selv. Det gir meg en helt annen mulighet til å anbefale og fremsnakke bøker.» Det er tydelig at hun er nøye i utvalget av litteratur, at hun har en genuin interesse for det og at dette har lønnet seg i hennes arbeid, i den form at elevene har større aksept for og er mer positiv til litteraturarbeid.

Samtidig som Thea ser at elevene hennes har et mer positivt syn på bøker og lesing etter arbeidet hun har gjort, sier hun at elevene hennes ikke nødvendigvis velger bildebøker framfor andre typer tekster. Når jeg spør Thea om bildebøker er populære når elevene får velge lesestoff selv, svarer hun: «Egentlig ikke. Mange velger tegneserier og grafiske romaner.» Dette kan tyde på at selv om Thea bruker bildeboken i sitt arbeid, og elevene hennes viser engasjement for arbeidet, kan det se ut til at deres motivasjon for lesing strekker seg ut over og forbi bildeboken alene. For øvrig er tegneserier og grafiske romaner også av visuell karakter, noe som tyder på at elevene trekker til en spesifikk type tekst likevel. Da jeg spurte Thea om hun opplever at bildebøker kan påvirke elevenes motivasjon for lesing, svarte hun: «Ikke kollektivt sett. Det blir mer spesifikt for de visuelle elevene.» Jeg opplever at Thea

er åpen for at bildebøker har betydning for elevenes motivasjon for lesing, men ifølge henne gjelder det i all hovedsak de elevene hun mener lærer best gjennom den visuelle sansen. Dette mener jeg for så vidt at ikke er så merkelig, siden elevene er ulike og foretrekker forskjellig arbeid.

Jeg spurte alle informantene om de hadde erfart at en elev de anså som en generelt svak leser hadde vist styrket leseferdigheter i møte med en bildebok, og fikk til svar fra Anne at: «Jeg ser at også de svakere leserne kan komme seg gjennom tegneserier. Da får de leseglede og mestringsfølelse. Det er ikke en vegg av ord, de får pause fra lesingen, og da blir det mer overkommelig. Bildene hjelper dem å forstå teksten.»

Beate svarte: «Jeg har sett svake lesere som har tatt fatt på tekster over deres nivå, men aldri sett dem fullføre. De har ikke utholdenheten som trengs, de gir opp og kommer ikke i mål.»

Jonas sa at: «Ja, det har jeg erfart. Jeg har en elev med dysleksi som er veldig lesesvak. Han fikk for seg at han ville lese en vitsebok, og i den er det bilder på hvert oppslag. Den tenkte jeg at ble alt for vanskelig for han, men det ble den ikke. Eleven mestret boken godt, og jeg tror det var på grunn av humoren i boka. De artige poengene ga han motivasjon og lyst til å lese videre, men jeg tror at bildene også var bidragsytende både for humoren sin del og for bildene sin del i seg selv.»

Og til slutt svarte Thea at: «Ja, det har jeg, men det er elever som er svært visuelle. De leser primært bildene, også bruker de teksten til å dobbeltsjekke informasjonen.»

Kulbrandstad (2022, s. 30) mener at «(...) man aldri må undervurdere sammenhengen mellom lesemotivasjon og lesing. Den som har lyst til å lese noe, kan strekke seg langt ut over det nivået ulike teoretiske modeller eller omgivelsene måtte tro hun eller han er på.» Dersom svake lesere opplever bildeboken som noe fint og overkommelig, kan dette påvirke deres motivasjon for lesing. Tre av fire informanter har erfart at elever de anså som svake lesere viste styrket leseferdighet ved lesing i bildebøker. Det kan virke som at elevene har hatt mestringsforventning og mestringsmål i møte med bildebøker, som har gitt dem indre motivasjon til å fullføre hele boken (Bråten, 2007, s. 75). Indre motivasjon er en sterk form for motivasjon som kan hjelpe en elev å oppnå et mål som den i utgangspunktet ikke har forutsetninger til å nå (Ryan & Deci, 2000, s. 55). For øvrig har jeg ikke spurt informantene om de har opplevd at en elev har mestret andre typer bøker over eget ferdighetsnivå, dermed kan det ikke utelukkes at dette ville vært mulig med andre typer tekster også. Jeg mener likevel at arbeid med og lesing i bildebøker er en god start, som vil gi elevene verdifull

lesetrening. Anne sa at: «En periode er det ikke så nøye hva de leser, men at de leser mye, slik at de får trent seg til å lese lengre og mer kompliserte tekster.»

Ut fra min undersøkelse og svarene jeg har fått fra mine informanter, tenker jeg at bildeboken kan ha en viss effekt mot «the fourth grade slump». Thea sier selv at hun ikke tror bildebøker påvirker motivasjon for lesing kollektivt sett, men at det kun gjelder de visuelle elevene.

Samtidig har hun sagt at det ikke er til å komme unna at de svake leserne kan støtte sin lesing på bilder, det er for så vidt også alle de andre informantene enig i. Dessuten støtter flere kilder at bildeboken egner seg godt for svake lesere, takket være bildebokens multimodale mangfold (Tønnessen, 2007, s. 49, Ommundsen, 2018, s. 151; Birkeland, Mjør & Teigland, 2018).

Anne sa også at både de sterke og svake leserne likte bilder, og Beate påpeker at både sterke og svake lesere har like forutsetninger til å lese bilder. Med den positive utviklingen Thea har sett i sin klasse, kombinert med hennes beskrivelser av eget arbeid, mener jeg at bildebokarbeid kan ha en positiv påvirkning på elevenes motivasjon for lesing på mellomtrinnet, siden bildeboken har forutsetninger til å nå ut til et bredt antall elever, samtidig som mine undersøkelser tyder på at elevene jevnt over liker å arbeide med dem. Alle informantene gir dessuten uttrykk for at det er enklere for elevene å fullføre bildebøker framfor andre bøker.

Høytlesing gjør det mulig for svake lesere å oppleve tekster som ligger utenfor deres ferdighetsnivå, og det åpner dermed opp en hel verden av litteratur for dem.

Bildeboka passer godt til små barn, og kan kommunisere gjennom verbaltekst, bilder og lyd ved høytlesing.

Det generelle inntrykket jeg sitter igjen med er at elevene har stor tiltrekning til bildebøker, at disse er mer overkommelig for dem, og at elevene liker å arbeide med dem. Dersom dårlig leseflyt og lave avkodingsferdigheter er en sentral årsak til at elevene faller bakpå på lesingen i overgangen fra den første til den andre leseopplæringen (Chall & Jacobs, 2003), tenker jeg at de ulike kvalitetene som informantene gir uttrykk for ved bildeboken, kan være med på å gi elevene positive møter med tekst, lesetrening, mestring og motivasjon. Disse elementene kan være styrkende for dårlig leseflyt og lave avkodingsferdigheter. Engasjementet som beskrives hos elevene i møte med bildeboken gjennom hele drøftingskapittelet, kan tenkes å skape motivasjon for lesing, også på lang sikt (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004, s. ix). Jeg tenker at dette kan være med på å skape positive spiraler i leseopplæringen, som kan være med på å motvirke elevenes tendens til å falle bakpå på lesingen. Midt oppi alle de

utfordrende og faglig tunge tekstene elevene blir utsatt for på mellomtrinnet, kan bildeboken være forfriskende, kreativ og oppløftende bidrag for å beholde elevenes tro på at lesing ikke bare er tungt og vanskelig, men også fint og avslappende. I neste delkapittel vil jeg undersøke nærmere hva mine informanter opplever har positiv effekt på elevenes motivasjon for lesing.

5.6 Informantenes arbeid for å styrke elevenes lesemotivasjon

Beate mener at det leses mye mindre i dag enn da hun var liten. Hun forteller at hun gjennom årene har sett en negativ utvikling for barnas holdning til lesing, og at de elevene hun har i dag leser mindre enn de elevene hun har hatt tidligere. Beate sier at: «Jeg opplever at det leses mye mindre i dag enn før. Da jeg var barn var det ikke noe å diskutere, alle skulle lese. Det var bare å sette i gang. I dag skal alt diskuteres, og det leses ikke på langt nær like mye som da jeg var liten.» Dette er også en observasjon Thea har gjort seg, hun forteller nemlig at: «Jeg ser at elevene ikke møter aksept fra hverandre dersom de ikke har tid til å facetime eller snapringe, siden de for eksempel skal spise middag, rydde rommet eller dusje. Da blir de i hvert fall ikke møtt med aksept hvis de sier at de er opptatt med å lese, for når de leser, da gjør de jo ingenting. Da har de jo tid. Elevene har mange forventninger til seg, både fra venner og foreldre. De har rett og slett ikke tid til å lese, lesing er en nedprioritert aktivitet, som folk ikke ser nytteverdien av lengre.»

Observasjonene og erfaringene som Beate og Thea gjør seg, opplever jeg som oppsiktsvekkende. Den utbredte ukulturen for lesing mener jeg er en uheldig samfunnsutvikling. Jensen, Frønes, Kjærnsli og Roe (2020, s. 35-40) har forsket på de norske resultatene av PISA- og PIRLS-undersøkelsene fra 2000 til 2018, som blant annet kartlegger norske elevers leseferdigheter. Til tross for høye og jevne resultater konkluderte forskerne med at elevenes lesekompetanse ikke sto til forventningene, siden velferdsstaten Norge har variabelen sosial bakgrunn i sin favør. I forskningsartikkelen kom det frem at elevenes engasjement for lesing var den variabelen som samsvarer mest med leseprestasjonene til elevene. Dette forteller noe om viktigheten av elevenes motivasjon for lesing. Dersom elevenes engasjement for lesing er den variabelen som samsvarer mest med deres leseferdigheter, betyr det at høy lesemotivasjon fører til høy lesekompetanse. I dette delkapittelet vil jeg drøfte hva mine informanter opplever at bidrar til å løfte elevenes motivasjon for lesing. Jeg spurte informantene mine hvordan de arbeider med elevenes motivasjon for lesing.

Anne svarte: «Vi har en lese krok som elevene kan sette seg å lese i når de trenger en pause fra annet arbeid. Vi har veldig variert utvalg av bøker, både lettlestbøker og vanskeligere bøker. Vi har også noen bøker på engelsk, for dem som vil ha det. Motivasjonen skal ligge i at de kan velge bok selv, og at lesingen oppleves som kos for dem»

Beate sa at: «Høytlesing er viktig i arbeidet for lese motivasjon. I tillegg har de stillelesing og de har lesing med partner, altså at de leser for hverandre. De elsker slangelesing og popcornlesing, til og med de som vanligvis er litt stille. Da må de være veldig fokusert, følge med og være modig, og alle vil jo være modig. Jeg synes motivasjon må komme hjemmefra også, men det er ikke alltid tilfelle.»

Jonas svarte at: «Vi låner bokkasser fra biblioteket for å få inn litt nye bøker innimellom. Vi har en leselarve som bygges opp av bøker elevene har fullført. Målet er at leselarva skal strekke seg rundt hele klasserommet, det synes elevene er gøy. Det er også veldig viktig å ha bildebøker tilgjengelig for at de skal være motivert for å lese. Jeg har brukt boklister også, der elevene leser lettlestbøker på ulike nivå, også krysser de ut bøkene etter hvert som de har lest dem. De synes det er gøy å se at det krysses av bøker og hvor mye de har lest.»

Thea sa: «Jeg starter som regel med høytlesing. Jeg jobber også med å gi elevene verktøy slik at de klarer å velge ut bøker med riktig vanskelighetsgrad for seg selv. Jeg opplever at følelsen av å ikke få til å lese en bok er den største motivasjonsdreperen. Når de ikke mestrer en bok, blir terskelen for å gå i gang med en ny bok så ekstremt mye høyere. Interesse og passende vanskelighetsgrad er også veldig viktig i arbeidet med motivasjon for lesing.»

Jeg legger merke til at både Beate og Thea bruker høytlesing for å arbeide med elevenes motivasjon for lesing. Det kommer også frem at Anne og Jonas leser høyt for elevene sine, dermed er dette en aktivitet alle har til felles. Thea sa at hennes elever hadde et «udelt positivt» engasjement for høytlesing, mens Anne, Beate og Jonas sa at det alltid var et par elever som «falt av», selv om også de er enig i at elevene generelt sett liker høytlesing.

Hennig (2019, s. 122) mener at alle barn, uansett alder, liker å bli lest høyt for. Høytlesing er dessuten en aktivitet som vil kunne bidra med å utvide elevenes litterære horisont, siden de blir presentert for både sjangre, forfattere og litteratur som de kanskje ikke ville lest og oppdaget selv (Miller & Kelley, 2013, s. 49-50). Jonas fortalte at: «Hvis en elev som har lest en bokserie de liker, finner en ny bok i den serien som de ikke har lest før, da blir de veldig engasjert.» Høytlesing kan bidra til å introdusere elevene for bokserier også, som vil kunne fostre motivasjon til å lese flere av bøkene i bokserien. Dette vil kunne bidra med å øke deres

motivasjon for lesing, siden de kan oppdage ny litteratur de liker, og få positive møter med tekst. Elever med lave leseferdigheter vil også få mulighet til å oppleve litteratur som de selv ikke ville mestret å lese, dermed er høytlesing en god måte å åpne den litterære verden for dem.

Beate, Jonas og Thea er enig i at høytlesing gir elevene gode, felles opplevelser. Dette støttes også opp under av Tønnessen (2007, s. 50) og Miller og Kelley (2013, s. 49), som mener at høytlesing kan styrke elevgruppens fellesskap og motivasjon for lesing. Dessuten kan arbeid i fellesskap på denne måten ha en smitteeffekt mellom elevene, som kan gjøre leseentusiasmen mer utbredt i elevgruppen (Bråten, 2007, s. 73-74). Også Guthrie (2007, s. 133-134) mener at lesing i en sosial sammenheng kan bidra til å øke elevenes motivasjon for lesing, og nevner blant annet en av aktivitetene Beate har benyttet seg av, nemlig at elevene leser høyt for hverandre.

Beate fortalte også at elevene hennes hadde lest for fadderbarna sine, og at dette var arbeid som særlig ga de svake leserne mestring, siden de ofte klarte å velge bøker som passet for småtrinnet, og fikk til å skape gode samtaler om teksten sammen med de små barna. Barn som leser for yngre barn kan bidra til å skape større aksept for lesing, siden de eldre barna som leser fungerer som rollemodeller for de små barna som lytter (Hennig, 2019, s. 124). Hennig (2019, s. 124) mener at slik aktivitet har stort potensiale for å utvikle litterære ferdigheter både for de eldre og yngre barna som møtes i en slik lesesituasjon. Han mener dessuten at litterære samtaler bør være ledet av barn, men påpeker likevel at den voksne må veilede etter behov, slik at samtalen blir meningsbærende og utforskende (Hennig, 2019, s. 128). Den sosiokulturelle læringsteorien bygger på at læring skjer i samspill mellom mennesker, og har særlig vekt på kommunikasjonen som utspiller seg i samspillet (Vygotsky, 1974). Aktiviteter som høytlesing og litterære samtaler er aktiviteter som utspiller seg i samspill mellom mennesker. Her er det dermed rom for å lære av hverandre og bli bedre kjent med seg selv ved å samtale, reflektere og dele sine meninger (Nussbaum, Engestad, 2016). Jeg mener at aktiviteten som Beate beskriver, kan være med å styrke elevenes indre motivasjon for lesing, siden de foser mestring, fellesskap, medbestemmelse og positive opplevelser knyttet til lesing.

Beate og Thea har dessuten benyttet seg av bildebøker i litterære samtaler, en arbeidsmetode de bruker ofte. Beate påpeker at bildebøker i kombinasjon med høytlesing gir gode forutsetninger til litterære samtaler, siden alle elevene får teksten inn på lik måte, samtidig

som de kan ta aktiv del i leseprosessen. Tønnessen (2007, s. 50) påpeker også dette potensiale ved høytlesing, og begrunner det med at elevene sitter igjen med de samme inntrykkene etter en høytlesing. Thea påpeker dessuten at: «Elevene viser engasjement for høytlesing og den felles opplevelsen, og det å kunne diskutere det vi har lest i en litterær samtale i etterkant.» Den litterære samtalen er en viktig arbeidsform innenfor litteraturarbeid, siden den gir rom for at elevene kan lytte til hverandres tolkninger av tekst. Elevene kan oppdage at en tekst kan leses på ulike måter, og bli bedre kjent med hverandre og seg selv (Aase, 2005, s. 106-107). Dette kan føre til sterkere samhold i elevgruppen, positive møter med litteratur og dermed være grobunn for mestring og motivasjon knyttet til litteratur og lesing. For øvrig vil jeg påpeke at det er viktig at læreren er godt forberedt i forveien av en litterær samtale, siden man aldri vet hvordan samtalen vil utvikle seg på forhånd. For at samtalen skal bli meningsbærende, konstruktiv og positiv er det viktig at man kjenner teksten som skal arbeides med godt, og at man er obs på de ulike temaene som kan dukke opp. Hvilken tekst man velger å benytte seg av er naturligvis også viktig, og her må man være kritisk i sitt utvalg (Aase, 2005, s. 116-117).

Et annet stikkord som utpeker seg hos alle informantene mine, når vi snakket om elevenes motivasjon for å lese, er interesse. I Annes svar kom det frem at motivasjonen skulle ligge i at elevene kunne velge lesestoff selv og at lesingen skulle oppleves som noe de kunne kose seg med. Samtidig hadde de et rikt utvalg og mangfold av bøker, noe som forteller meg at alle elever uansett interesse og ferdigheter har forutsetninger til å finne noe som passer for seg. Thea nevner også i sitt svar at interesse og passelig vanskelighetsgrad er veldig viktig i arbeidet med elevenes motivasjon for lesing. Jonas sa i sitt intervju at: «Elevene er mest engasjert når de finner bøker de liker godt». Beate fortalte at: «Elevene viser størst engasjement for bøker med bilder som har et tema de er interessert i.» Hun legger til at: «Når elever som leser lite, og som vi ønsker at skal lese mer, finner en bok som fanger deres interesse, så leser de faktisk.» Anne opplever at bilder er viktig for elevenes motivasjon for lesing, men påpeker likevel at: «Interesse trumfer bilder.»

Alle bemerkningene, samt enigheten mellom alle informantene, sier noe om viktigheten av interesse og at dette er et sentralt område når man arbeider med elevenes motivasjon for lesing. Guthrie (2007, s. 134) mener at interesse er viktig når man arbeider med elevens motivasjon for lesing, og minner om at læreren kan gjøre ulike tiltak for å stimulere elevenes interesse for litteratur. En elevs interesse for et tema kan skape motivasjon for lesing, siden eleven kan ha et ønske og mål om å utvikle sine ferdigheter og kunnskaper innenfor det gitte

tema. Et slikt mål vil gi eleven den indre drivkraften den trenger for å lese og utforske en tekst som faller under elevens interessefelt (Wigfield & Tonks, 2004, s. 219).

Bildeboken har sin egen måte å stimulere interesse, siden dens paratekster kan være med å pirre elevenes nysgjerrighet, gi dem en forståelse av bokens innhold og gi leseren en indikator på om boken vil møte dens interessefelt eller ikke (Birkeland & Mjør, 2015, s. 71–73).

Indikatoren parateksten gir til leseren kan være med å skape mestringsmål hos leseren, nettopp på grunn av at den kan skape interesse og nysgjerrighet, som får leseren til å åpne boken og utforske den (Bråten, 2007, s. 75). Mestringsmålet skaper indre motivasjon hos leseren, siden det er ønsket om å utforske som skaper drivkraften til å åpne boken og lese (Wigfield & Tonks, 2004, s. 219). Parateksten er det første som møter leseren, og er derfor viktig for leserens førsteinntrykk av boken (Ommundsen, 2018, s. 151). Jonas fortalte at: «Jeg har opplevd at elever har blitt fascinert og interessert i bokomslaget til *Villheks* (Kaaberbøl, 2012), men det er en vanskelig bok uten bilder, dermed har den likevel aldri blitt lånt og lest.» Rygvold påpekte allerede i 1993 (s. 27) viktigheten med valg av lesestoff for å opprettholde og styrke motivasjon for lesing. Rygvold (1991, s. 23) har ikke alltid innlemmet motivasjon i leseformelen, men allerede to år senere presenterte hun motivasjon som en del av den (Rygvold, 1993, s. 25), og var dermed tidlig ute med å omtale motivasjonenes betydning for lesing, noe som også er fulgt opp av Anne Høigård (2013, s. 313-314), som er svært sentral innenfor feltet barns språkutvikling. Sett i lys av sammenhengen mellom variabelen engasjement for lesing, og leseferdighetene på nasjonalt nivå, mener jeg det er trygt å si at vi i dag kan regne motivasjon som en svært viktig, eller uunnværlig, del av leseformelen.

Thea nevner hvordan elevene mister piffen når de opplever å ikke lykkes i lesingen, og hevder at dette er den største årsaken til at motivasjonen for lesing faller. Thea forklarte at: «Veldig mange elever utvikler den veldig lite hensiktsmessige strategien at «jeg lar vær å prøve, så slipper jeg å feile» når de opplever seg mislykket i lesing.» Dette er jo ikke så merkelig, siden opplevelsen av å mislykkes fører til lavere mestringsforventninger (Bråten, 2007, s. 73-74). Når en elev mislykkes i sin lesing, vil det føre til at eleven mister troen på seg selv, og dette vil kunne ha en negativ påvirkning på elevens indre motivasjon for lesing, siden lesing da kan forbindes med noe negativt (Ryan & Deci, 2000, s. 54). Thea forklarer videre at hun har arbeidet for å gi elevene verktøy som skal hjelpe dem å velge bøker som passer for dem, nettopp fordi de skal unngå slike negative opplevelser knyttet til lesing. Tiltak fra læreren kan være med å påvirke elevenes motivasjon, nettopp fordi læreren kan tilrettelegge for deres mestring, slik som Thea har gjort (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Anne forklarer at: «Det er

viktig at elevene lærer seg ulike lesestrategier og får øvet seg på å ta dem i bruk.» Beate og Jonas nevner også viktigheten av lesestrategier, og hvordan disse kan hjelpe elevene å konsumere større mengder tekst. Lesestrategier er dermed også et viktig tiltak fra lærerens side for å tilrettelegge for elevenes motivasjon for lesing, samt deres muligheter for å lykkes med tekstene de møter på mellomtrinnet (Anmarkrud & Refsahl, 2010, s. 15).

Jonas nevner hvordan bildebøker er en viktig ressurs for å skape motivasjon for lesing, og ut over dette forsøker han å variere hvilke bøker elevene hans har tilgang til i klasserommet. Dette aspektet har jeg alt drøftet, derfor vil jeg heller ta for meg de andre elementene han nevner. Jeg legger merke til at både leselarven og boklistene han bruker er elementer som skal synliggjøre for elevene hvor mye de har lest, og han nevner at målet er at leselarven skal strekke seg rundt hele klasserommet. Ifølge Jonas er det motiverende for elevene å observere både leselarven som vokser og boklisten som fylles opp av kryss.

Motivasjon kan forklares som en drivkraft som får oss til å utføre en gitt handling.

Motivasjonen kan komme innenfra eller utenfra, og kilden til motivasjonen har betydning for dens styrke (Ryan & Deci, 2000, s. 54-55). Slik Jonas forklarer det, kommer elevenes motivasjon for lesing utenfra, siden målet er å se leselarven vokse eller boklisten få flere kryss, den kommer ikke fra lesingen i seg selv (Ryan & Deci, 2000, s. 56; s. 60). Dersom motivasjonen kom innenfra, hadde den kommet fra leseaktiviteten i seg selv, noe den ikke gjør i disse tilfellene. Indre motivasjon for lesing handler om at en liker å lese, og finner lesing som noe en kan kose seg med og se frem til (Bråten, 2007, s. 74; Ryan & Deci, 2000, s. 54-55). Jeg tolker det slik at den ytre motivasjonen som kommer av disse tiltakene er autonome, siden leseaktiviteten Jonas beskriver i forbindelse med leselarven og boklisten bærer preg av frivillighet i form av at elevene i stor grad får velge lesestoff selv. Autonom ytre motivasjon kan være en god kilde til motivasjon, siden elevene umulig kan ha indre motivasjon for det brede spektrere av tema de skal gjennom på skolen. Den autonome ytre motivasjonen er, i motsetning til den kontrollert ytre motivasjonen, preget av frivillighet og kan til og med være lystbetont (Ryan & Deci, 2000, s. 60).

I dette delkapittelet har jeg drøftet hvordan informantene mine arbeider for å bevare og styrke elevenes motivasjon for lesing. Kort oppsummert kom det frem at flere av dem opplevde at arbeid i et fellesskap kunne være med på å bygge opp under elevenes motivasjon for lesing. Det viser seg at høytlesing er svært utbredt, og at bildebokens multimodale tekster kan by på mestring og deltakelse, også av de svake leserne. Beate og Thea har begge hatt litterære

samtaler knyttet til høytlesing i bildebøker, og opplever dette som svært suksessfullt, også her på grunn av at alle elevene kan ta del i leseprosessen og bidra i samtalen (Ommundsen, 2018, s. 151; Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 21). Det kommer også frem i min undersøkelse at interesse kan knyttes sterkt opp mot elevenes motivasjon for lesing, og at dette har stor betydning for elevenes vilje til å lese. Ulike tiltak kan også gi elevene ytre motivasjon for lesing, hvilket ifølge Ryan & Deci (2000, s. 56) kan ha god effekt på elevenes engasjement, og få dem til å innse at lesing til og med kan være lystbetont og fint.

6.0 Avsluttende kommentar

Problemstillingen jeg har arbeidet ut fra i denne studien er: *Hvilke erfaringer og meninger har lærere på mellomtrinnet om bildebokens potensiale til å påvirke elevenes motivasjon for lesing?* Problemstillingen er blitt sett på i lys av relevant forskning, teori, anvendt metode og presentasjon av funn og drøfting.

Formålet med denne undersøkelsen var å få mer kunnskap om bildebokens evne til å påvirke motivasjon for lesing hos elever på mellomtrinnet. Dette har jeg gjort ved å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse som tok for seg mellomtrinnlæreres erfaringer og meninger.

Ommundsens (2021, s. 99) påstand om at bildeboken er en lite utnyttet ressurs i norsk skole, stemte godt overens med mine undersøkelser. I ettertid av datainnsamlingen, som inkluderte lærere med og uten erfaring med bildeboken i en didaktisk sammenheng, satt jeg igjen med et nyansert inntrykk av mellomtrinnlæreres kunnskap og praksis rundt bildeboken. Det innsamlede datamaterialet mitt var stort, og funnene jeg har valgt å trekke frem til drøfting er de jeg anser som mest relevant opp mot problemstillingen jeg har arbeidet med.

I min undersøkelse fant jeg at lærerne som benytter seg aktivt av bildeboken i undervisningen sin, har noe blandede tanker og meninger om dens evner til å påvirke elevenes motivasjon for lesing. Dette til tross for at det tydelig kom frem at elevene viste stort engasjement rundt dette arbeidet, og at bildeboken bidrar til variert og inkluderende undervisning. Beate opplever at elevene er motivert og engasjert i arbeidet rundt bildebøker, men hun mener at denne motivasjonen er situasjonsbetinget, og dermed ikke påvirker elevenes generelle motivasjon for lesing. Thea på sin side mener at bildeboken styrker motivasjon for lesing, men at dette primært gjelder de visuelle elevene. Hun opplever dessuten ikke at elevenes leseferdigheter har så stor betydning for elevenes respons på bildebokarbeidet. Lærerne som ikke benytter seg av bildebøker i undervisningen hadde derimot et sterkere inntrykk av at bildebøker kan styrke elevenes motivasjon for lesing. De var begge enig i at dette særlig gjaldt de svake leserne. Anne og Jonas erfarer at bildeboken er vesentlig for at elevene skal ha lyst til å lese, og mener derfor at den er en viktig kilde til motivasjon for lesing.

Undersøkelsen min antyder en mulig fordom om at bildeboken ikke egner seg for eldre elever. Både Anne og Jonas forklarte at bildebøkene de kjente til var for barnslig for elever på mellomtrinnet. Det kan dermed se ut som at kunnskapen om hvilke bildebøker som finnes, og hvordan potensiale deres tekster har, er noe lav. Anne og Jonas opplevde at dette var utfordringer som forhindret dem i å benytte seg av bildeboken i undervisningen. Begge

forklarte at de hadde kommet til å benytte seg av bildebøker hvis de kjente til noen som passet for mellomtrinnet, og dersom de viste hvordan de skulle legge opp en slik undervisning.

Denne studien antyder at bildeboken vil kunne bidra med at elevene på mellomtrinnet leser mer og får bedre forhold til bøker og lesing. Bildeboken blir av mine informanter blant annet brukt til høytlesing, litterære samtaler, tverrfaglig arbeid, egenlesing og gruppearbeid i ulike varianter. Det kommer til uttrykk at elevene trekkes mot bildebøker, er engasjert i arbeidet rundt dem, opplever mestring, inkludering og får positive møter med tekst som presenteres i et mangfold av varianter. Jeg mener at dette er faktorer som i høy grad vil kunne bidra til økt motivasjon for lesing, og at bildebokarbeidet kan hjelpe elevene å holde ved like troen på at lesing kan være noe fint og positivt, midt oppi et ellers krevende hav av tekster på mellomtrinnet. Om ikke bildebokarbeidet kan øke motivasjonen for lesing, bør det i alle fall kunne vedlikeholde den, dersom en gjør et grundig planleggingsarbeid. Selv om Beate og Thea har noe blandede tanker om bildebokens potensiale til å påvirke elevenes motivasjon for lesing, er det ikke tvil om at de opplever den som en viktig og stor ressurs for undervisningen sin, og de gir uttrykk for at bildeboken skaper motivasjon for lesing, til en viss grad.

6.1 Begrensinger i studien og forslag til videre forskning

Det lave antallet informanter med erfaring fra bildebøker i undervisning kan være en svakhet i min oppgave. Det er disse informantene som erfarer hvordan dette arbeidet faktisk påvirker elevene sin motivasjon for lesing. Dersom jeg kunne basert hele min undersøkelse på informanter med slik erfaring mener jeg at resultater ville kunne veid tyngre. Dette forholdet svekker studiens evne til å generaliseres. Jeg opplever det også begrensende at det er så lite forskning som undersøker multimodale teksters evne til å påvirke elevenes holdninger til lesing og bøker. Min studie undersøker et forhold som det er svært lite tidligere forskning på, dermed kan jeg ikke diskutere eller sammenlikne min studie opp mot et bredt utvalg av forskningsartikler.

Mitt forslag til videre forskning på dette feltet er derfor å undersøke dette fenomenet mer. Det trengs mer forskning på multimodale teksters evner til å påvirke motivasjon for lesing, holdning til bøker og lesing og liknende, slik at grunnlaget for dette blir sterkere. Det kunne også vært interessant og nyttig å undersøke hvorfor så få lærere benytter seg av bildeboken på mellomtrinnet. Dette vil kunne gi noen svar og antydninger til hva som må til for at bildebøker kan bli en større del av undervisningen i Norge.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I Nicolaysen, B., K. & Aase, L. (red.). *Kulturmøte i tekstar – Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det norske samlaget.
- Andreassen, R. (2005). Læringsstilmodeller. Mer til skade enn til gagn? *Utdanning* nr. 14.
- Andreassen, R. (2006). Kritisk søkelys på Dunn og Dunns læringsstilmodell. *Spesialpedagogikk*. Nr. 3.
- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. Bråten, I. (red.), *Leseforståelse - lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 252-282). Cappelen Akademiske forlag.
- Anmarkrud, Ø., Refsahl, V. (2010). *Gode lesestrategier på mellomtrinnet*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Austlid, H. (2021, 27. april). Lesingen i Norge går tilbake blant barn og unge. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra <https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/dlE08o/lesingen-i-norge-gaar-tilbake-blant-barn-og-unge>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Birkeland, T., Mjør, I. (2015). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademiske.
- Birkeland, T., Mjør, I., Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur - sjangrar og teksttypar*. (4. utg.). Cappelen Damm Akademiske.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. Bråten, I. (red.), *Leseforståelse - lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. (s. 45-79) Cappelen Akademiske forlag.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27(1), 14-17.
- Christoffersen, L., Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Gyldendal.
- Dunn, R., Griggs, S. (red., 2004). *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsstilmodell*. Universitetsforlaget.

- Eco, U., Rognlien, J. (1994). *Seks turer i fortellingenes skoger* (p. 189). Tiden.
- Guthrie, J. T. (2007). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. I Wigfield, A., Perencevich, K. C., & Guthrie, J. T., *Motivating Reading Comprehension*. In Lawrence Erlbaum Associates (s. 48-70). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781410610126>
- Hallberg, K. (1982). «Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen» i *Tidskrift för litteraturvetenskap*.
- Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal.
- Hirsch, E. D., Jr. (2003). Reading comprehension requires knowledge – of words and the world: scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 27, 10-29.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1981). Tekstens appellstruktur. I N. Groeben, H. R. Jauss, W. Iser, U. Eco, G. Kelstrup & M. Olsen (Red.), *Værk og læser : en antologi om receptionsforskning*. Borgen.
- Jensen, F., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Roe, A. (2020). Lesing i PISA 2000-2018: Norske elevers lesekompetanse i et internasjonalt perspektiv. Frønes, T. S., Jensen, F. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 21-42). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-02>
- Kaaberbøl, L. (2012). *Villheks – Ildprøven*. Samlaget.
- Kuhn, C. (2013). *Gorm er en snill orm*. Cappelen Damm.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

- Løvland, A. (2007). *På mange måtar – Samansatte tekstar i skolen*. Fagbokforlaget.
- Maagerø, E., Tønnessen, E., S. (2012). På vandring i fortellingenes og kulturens skoger. A.-M. Bjorvand, & E. S. Tønnessen (red.), *Den andre leseopplæringa - Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge* (2. utg., s. 11-34). Universitetsforlaget.
- Miller, D., Kelley, S. (2013). *Reading in the wild : The book whisperer's keys to cultivating lifelong reading habits*. John Wiley & Sons.
- Nikolajeva, M., Scott, C. (2006). *How picturebooks work: Vol. v. 14* (1st pbk. ed.). Routledge.
- Nussbaum, M. C., Engelstad, I., Øye, A. (2016). *Litteraturens etikk : følelser og forestillingsevne* (p. 240). Pax.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagforlaget.
- Ommundsen, Å. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen, *Møter med barnelitteratur - Introduksjon for lærere* (s. 149–170). Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2021). Cognitively challenging picturebooks and the pleasures of reading: explorative learning from picturebooks in the classroom. Ommundsen, Å. M., Haaland, G., Kummerling-Meibauer, B. (red.). *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning* (s. 99-121). Routledge.
- Piacentini, M. & Pacileo, B. (2019). How are PISA results related to adult life outcomes? *PISA in Focus*, No. 102. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/7b60595e-en>
- Reese, E. (2015). What Good Is a Picturebook? Developing Children`s Oral Language and Literacy through Shared Picturebook Reading. B. Kummerling-Meibauer, J. Meibauer, K. Nachtigäller, & K. Rohlfing (red.), *Learning from Picturebooks. Perspectives on Child Development and Literacy Studies* (s. 194–208). Routledge.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Rongved, E. (2021, 15. mai). Foreldres leseglede kan utligne sosiale forskjeller. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-boker-fritid/foreldres-leseglede-kan-utligne-sosiale-forskjeller/1854174>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* (25), s. 54–67.
- Rygvold, A.-L. (1991). Lese- og skrivevansker. Asmervik, S., Ogden, T, Rygvold, A.-L., (red.). *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 15-65). Universitetsforlaget.
- Rygvold, A.-L. (1993). Lese- og skrivevansker. Asmervik, S., Ogden, T, Rygvold, A.-L., (red.). *Innføring i spesialpedagogikk* (2. utg., s. 15-68). Universitetsforlaget.
- Sikt (u.å). Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Hentet fra <https://sikt.no/>
- Tønnessen, E. S. (2007). Loggskrivning og høytlesing. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, & H. Dahll-Larssøn, *Inn i teksten - ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 37–59). Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wigfield, A., Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. Wigfield, A., Perencevich, K. C., & Guthrie, J. T., *Motivating Reading Comprehension*. In Lawrence Erlbaum Associates (s. 212-259). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610126>

Vedlegg 1

Intervjuguid

Motivasjon

1. Hvordan arbeider du med elevenes motivasjon for lesing?
2. I hvilke lesesituasjoner erfarer du at elevene viser mest engasjement?
3. Leser du noen gang høyt for elevene?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
 - b. Hvilke type bøker og tekster leser du for dem?
 - c. Hvilket engasjement viser elevene ved høytlesing?

Bildeboken og annen litteratur

1. Bruker du bildebøker i din undervisning?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Hvis ja – Hvilket potensial ser du i bildeboken?
 - a. Hvordan og i hvilke situasjoner brukes bildebøker i undervisningen? Noen spesielle arbeidsmetoder? Litterær samtale? Hvordan leser dere bildebøker, rent praktisk?
 - b. Hvordan responderer elevene når dere arbeider med bildebøker?
 - c. Hvilke typer bildebøker bruker du? Noen spesielle tema? Hvorfor velger du å jobbe med de bildebøkene du jobber med?
 - d. Hva er spesielt med bildeboka kontra andre tekster?
3. Hvis nei – Hvilket potensial ser du i bildeboken?
 - a. Er det eventuelt noen årsak til at dette potensiale ikke kommer til nytte i undervisningssituasjon?
4. Har dere bildebøker tilgjengelig i klasserommet? Hvordan interesse viser elevene for dem?
5. Hvorfor tror du så få lærere på mellomtrinnet bruker bildebøker i undervisningen?
6. Opplever du at bildebøker kan påvirke elevenes motivasjon for lesing?
 - a. Hvordan da?

7. Får elevene noen gang anledning til å velge lesestoff selv?
 - a. Er bildebøker populære valg blant elevene?
 - b. Opplever du det som hensiktsmessig at elevene velger lesestoff selv?

8. Hvilke type tekster og bøker opplever du at elevene viser størst engasjement for?

Leseferdigheter

1. Hvilke forskjeller er mest synlig hos sterke og svake lesere?
2. Vil du si at elevenes leseferdigheter kan knyttes til elevenes respons på bildebøker?
 - a. Er det de sterke eller svake leserne som er mest opptatt av bildebøker?
 - b. Hva opplever du at kan være en mulig årsak til det?

3. Har du erfart at en elev du anser som en generelt svak leser, viser styrket leseferdigheter ved arbeid/lesing i bildebok?

Overgang fra småtrinn til mellomtrinn

1. Hva tenker du om den andre leseopplæringen?
2. Hva synes du er viktig når elevene skal gå inn i den andre leseopplæringen?
3. Dersom du har relevant erfaring, hvilke forventninger har du til elevene når de skal inn i overgangen fra den første til den andre leseopplæringen?

Annet

1. Hvilke trinn på mellomtrinnet har du erfaring fra?
2. Er det noe du ønsker å tilføye som du tenker kan være av interesse for meg basert på det vi har snakket om?

Vedlegg 2

Informasjon og samtykkeskjema (Sikt sin anbefalte mal til informasjonsskriv)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Motivasjon for lesing i møte med bildeboka – Læreres erfaring på mellomtrinnet*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva lærere på mellomtrinnet mener om bildebokens potensiale til å påvirke elevenes motivasjon for lesing. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det har vært mye fokus på lesemotivasjon de siste årene, både i skolen og blant foreldre og foresatte. De siste årene er det også gjort flere forskningsprosjekter for å finne ut hvordan man kan stimulere til lesemotivasjon, også ved hjelp av bildebøker. Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hva lærere på mellomtrinnet mener om bildebokens potensiale til å påvirke elevenes motivasjon for lesing, og hvorvidt de bruker bildebøker i sin undervisning og hvorfor/hvorfor ikke. Jeg ønsker også å undersøke hvilken erfaring lærerne har rundt bruk av bildeboken, og ta et dypdykk inn i bildebokens rolle i klasserommene. Forskere påpeker at bildebøker er en lite utnyttet ressurs i norske klasserom, og jeg ønsker å finne ut hva lærere mener om denne saken. Prosjektet vil være med å belyse tema og sette fokus på bildebokens potensiale også for eldre barn.

Denne undersøkelsen gjennomføres i forbindelse med en masteroppgave. Problemstilling i masteroppgaven: *Hvilke erfaringer og meninger har lærere på mellomtrinnet om bildebokens potensiale til å påvirke elevenes motivasjon for lesing?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

De som blir spurt om å delta blir spurt fordi jeg har innhentet informasjon som tilsier at de har den relevante erfaringen som jeg er på utkikk etter for å svare på min problemstilling. Jeg har

vært i kontakt med utallige lærere og besøkt flere skoler for å finne lærere med relevant erfaring. Siden det har vært krevende å finne lærere med relevant erfaring har jeg benyttet meg av bekjente som har hjulpet meg å meddele informasjon og lett etter kandidater for meg, for så å henvise dem videre til meg. Utvalget av informanter har derfor vært en krevende, men interessant prosess.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet tar for seg spørsmål som går på lesemotivasjon. Det vil bli tatt lydopptak og notater fra intervjuet, og lydopptaket vil transkriberes i ettertid.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg, Sigrid Eline Johansen, og min veileder, Kathrine Fosshei, som vil ha tilgang til opplysningene hentet inn ved denne undersøkelsen. Navnet ditt vil bli erstattet med et fiktivt navn under transkriberingen, og lydopptaket vil lagres på tradisjonelt vis via en diktafon som ikke er tilkoblet internett. Så fort lydopptakene er transkribert vil de bli slettet fra diktafonen.

I den ferdige oppgaven vil det ikke bli mulig å gjenkjenne deg som informant, da det ikke vil bli med verken navn, lokasjon eller noe som sier noe om hvem du er. Det er kun dine erfaringer og refleksjoner rundt bruk av bildebøker og elevenes motivasjon på et generelt eller anonymt nivå som blir publisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er bestått, innen 1. august 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Nord Universitet* ved Sigrid Eline Johansen, sigrid.e.johansen@student.nord.no, Kathrine Fosshei, kathrine.fosshei@nord.no.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no, 74 02 27 50.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kathrine Fosshei
(Forsker/veileder)

Sigrid Eline Johansen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Motivasjon for lesing i møte med bildeboka – Læreres erfaring på mellomtrinnet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju


Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3


Meldeskjema for behandling av personvernopplysninger

5/2/23, 12:34 PM Meldeskjema for behandling av personopplysninger

 Sikt

[Meldeskjema](#) / [Motivasjon for lesing i møte med bildeboka - Læreres erfaring på mell...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 426737	Vurderingstype Automatisk 	Dato 27.01.2023
----------------------------------	---	---------------------------

Prosjekttittel
Motivasjon for lesing i møte med bildeboka - Læreres erfaring på mellomtrinnet

Behandlingsansvarlig institusjon
Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig
Kathrine Fosshei


Student
Sigrid Eline Johansen

Prosjektperiode
01.08.2022 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#) 

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

<https://meldeskjema.sikt.no/6387374c-be17-4046-849b-4ea539732303/vurdering> 1/2

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.